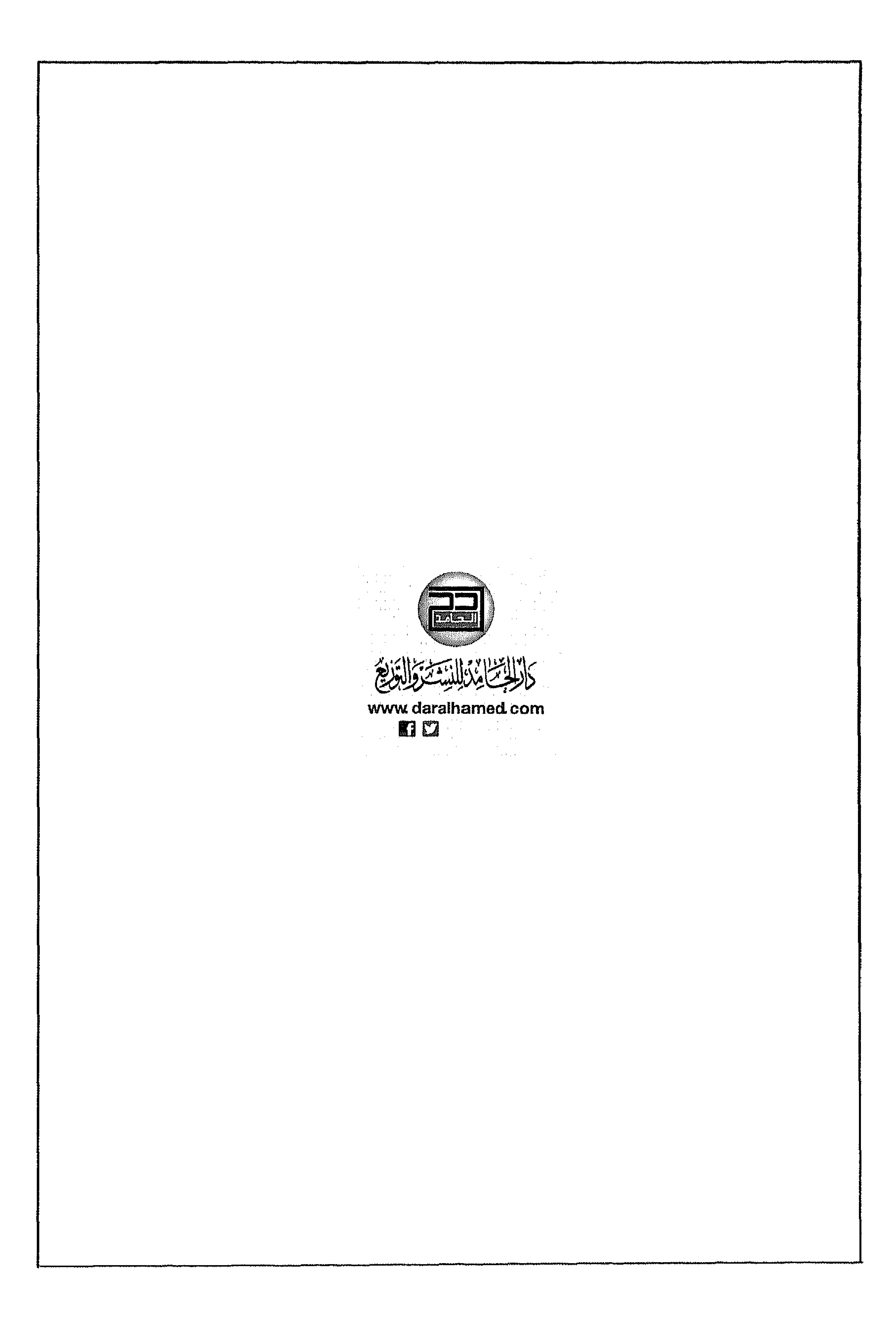
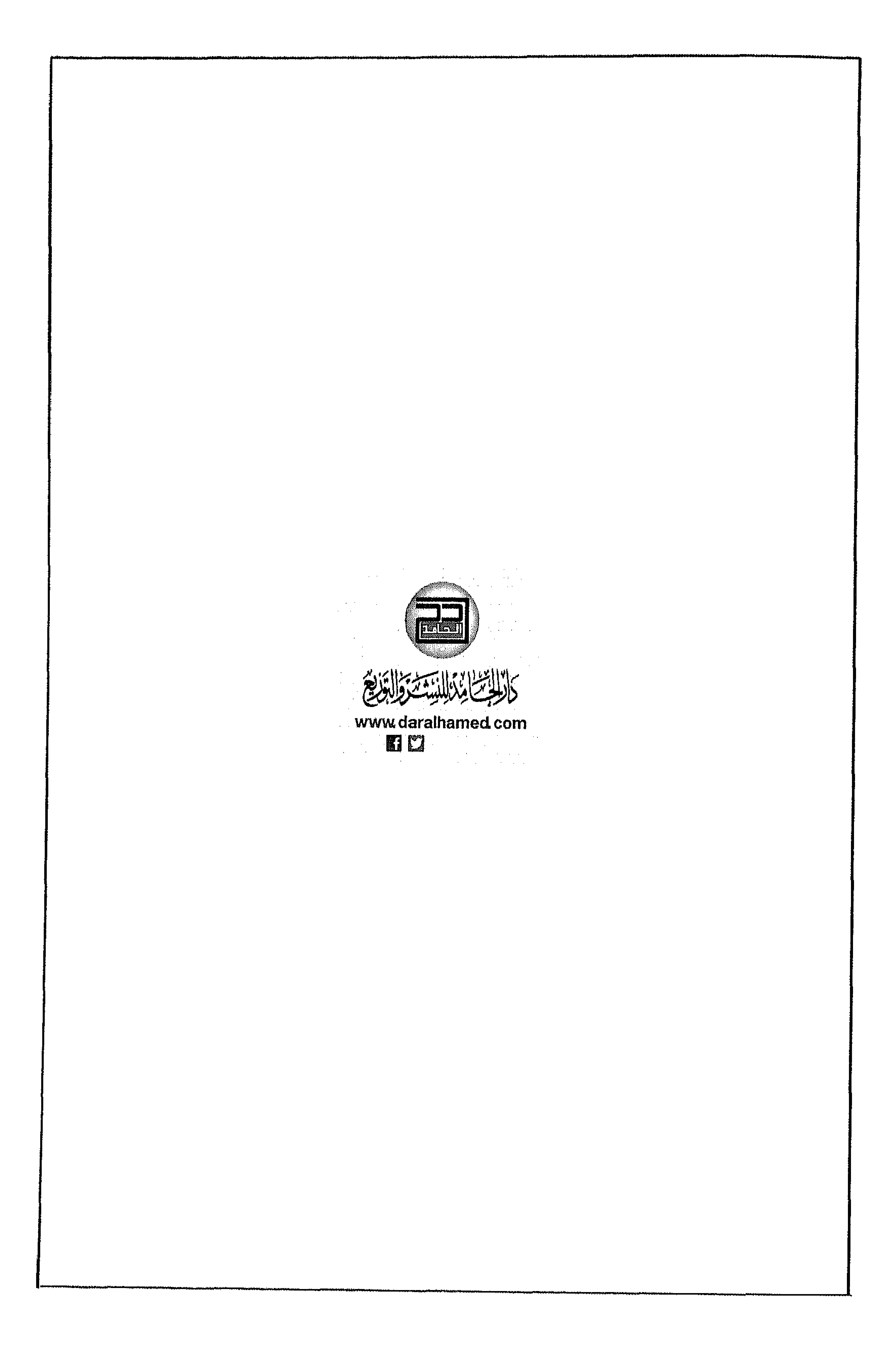
الدكتور أكرم صالح محمود خوالده

اللغة والتفكير الاستدلالي




دار الحامد للنشر والتوزيع
www.daralhamed.com


دار الحامد للنشر والتوزيع
www.daralhamed.com

إهداء ٢٠١٦

دار الحامد للنشر و التوزيع

الاردن



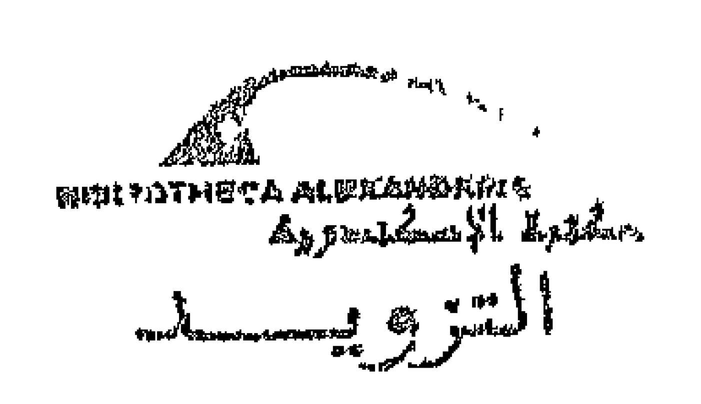
اللغة

والتفكير الاستدلالي

اللغة والتفكير الاستدلالي

الدكتور
أكرم صالح محمود خوالده

الفلسفة في مناهج وأساليب تدريس اللغة العربية







رقم التصنيف : 153.4

المؤلف ومن هو في حكمه : أكرم صالح خوالدة

عنوان الكتاب : اللغة و التفكير الاستدلالي

رقم الإيداع : 2015/7/3282

الواصفات : /التفكير //اللغة العربية /

بيانات الناشر : عمان – دار ومكتبة الحامد للنشر والتوزيع

يتحمل المؤلف كامل المسؤولية القانونية عن محتوى مصنفه ولا يعبّر هذا المصنف عن رأي دائرة المكتبة الوطنية أو أي جهة حكومية أخرى.

(ردمك) ISBN 978-9957-32-976-1

تم إعداد بيانات الفهرسة والتصنيف الأولية من قبل دائرة المكتبة الوطنية.

الطبعة الأولى 2016-1437هـ



دار الحامد للنشر والتوزيع

الأردن - عمان - شفا بدران - شارع العرب مقابل جامعة العلوم التطبيقية

هاتف: 5231081 6 962+ فاكس: 5235594 6 962+

ص.ب . (366) الرمز البريدي: (11941) عمان – الأردن

www.daralhamed.net

E-mail : daralhamed@yahoo.com


بسم الله الرحمن الرحيم
﴿وَعَلَّمَكَ مَا لَمْ تَكُن تَعْلَمُ وَكَانَ
فَضْلُ ٱللَّهِ عَلَيْكَ عَظِيمًا ١١٣﴾
[النساء:113]
صدق الله العظيم

الإهداء

أقدم هذا الجهد المتواضع إهداءً لأرواح شهداء وطننا العزيز

إلى روح الشهيد جلالة الملك عبد الله الأول "مؤسس المملكة"

إلى روح شهداء معركة الكرامة الأردنية

إلى روح دولة رئيس الوزراء الشهيد وصفي التل

إلى روح دولة رئيس الوزراء الشهيد هزاع المجالي

إلى روح شهيد الوطن البطل النقيب الطيار معاذ الكساسبة

المحتويات

مُقدمة

الحمد لله الملك العظيم، وتبارك الذي بيده الملك وهو على كل شيء قدير، الذي علم بالقلم، علم الإنسان ما لم يعلم. والصلاة والسلام على أشرف خلق الله، سيدنا محمد المبعوث رحمة للعالمين، عليه وعلى آله أفضل الصلاة وأتم التسليم. أحمده معترفاً بالعجز والتقصير، واشكره أن أعان ويسَّر كل عسير، فهذا العمل إن لم يأته نقص من بين يديه فمن خلفه، ومَّا أَصَابَكَ مِن حَسَنَة فَمِنَ اللّه وَمَا أَصَابَكَ مِن سَيِّئَة فَمِن نَّفْسِي.

يعتبر العصر الذي نعيشه الآن عصر التدفق المعرفي فهو يتميز بالتغيرات المتسارعة والمتلاحقة نتيجة للتطور التقني والمعلوماتي في كافة مجالاته،مما جعل هناك حاجة ماسة للانتقال بالتعليم من مرحلة التلقين التي تعتمد على الحفظ واسترجاع المعلومات إلى مرحلة تنمية مهارات التفكير لصنع أفراد قادرين على مواكبة حصيلة هذا التطور الهائل، وما ينطوي عليه من متغيرات مستقبلية يتعذر التنبؤ بها، ومواقف تتطلب الفهم، والتفسير، والتحليل، والتعليل للوصول إلى استنتاجات سليمة بشأنها.

فقد شهد النصف الثاني من القرن العشرين تطورا هائلا في شتى مناحي الحياة، وهو ما يعد انعكاسا للانفجار المعرفي الكبير في كل فروع العلم. فكثير ثير من التحديات طرأت وستطرأ وتحتاج من الفرد أن يكون قادرا على مواكبتها ومواجهتها، والتكيف معها، إذا أراد البقاء والتميز، بحيث يكون لديه من المهارات والقدرات ما يُمكنه من التكيف مع التطورات، وصولا إلى حل للمشكلات وهذا لا يكون إلا باستثمار اللغة بشكل جيد، وتعزيزها في نفوس

أبناءها، فاللغة هي أساس الرقي وعنوان الثقافة وهـي العنصـر الأساسـي والجوهري في استقرار المجتمع والحفاظ عليه واستمراره.

وبذلك يُعتبر التفكير الأداة الحقيقة التي يواجه بها الإنسـان متغيـرات العصر، وتُعد اللغة وعاء هذا التفكير، فالعلاقة بينهما (اللغة والتفكير) علاقـة ارتباطية وثيقة قائمة على التكامل.

وتشكل اللغة مظهراً هاماً من مظاهر الحياة اليومية, وعنصراً بارزاً في حياة الأفراد, فبالإضافة لكونها وسيلة لتعبير والتخاطب فهي تدخل في كافـة فروع المعرفة والعلوم ويمكن النظر إليها على أنها نبض الحضارة البشـرية لأنها الوسيلة الوحيدة التي تتواصل من خلالها الأجيال وتنتقل عبرها الخبرات والمعارف والمنجزات الحضارية من جيل لآخر.

وأن اللغة البشرية تختلف اختلافاً كليا عن تلك الوسائل التي تسـتخدمها تلك الحيوانات, فالنحل يستخدم بعض الإشارات اللغوية, وهـو مـا يسـمى الرقصات الاهتزازية أو الدائرية وذلك لتوصيل معلومات عن وجود مصـدر الرحيق من حيث الاتجاه, كما أن بعض القرود تسـتخدم بعـض الإشـارات اللغوية للتنبيه عن مصادر الخطر, وبالرغم من أن هـذه الإشـارات تحتمـل بعض الدلالات التي تتواصل من خلالها إلا أنها بحد ذاتها لا تشـكل نظامـاً لغوياً متكاملاً.

فلم تعد اللغة تشكل محور اهتمام علماء اللغة فقط وإنما أصبحت تحظى باهتمام المختصين في العلوم الأخرى كعلم الاجتماع وعلم النفس. ونتيجة ذلك ظهر ما يعرف بعلم النفس اللغوي أو ما يسمى بعلم نفس اللغة والذي يعنـي بدراسة طبيعة اللغة من حيث عمليات الاكتساب والفهـم والإنتـاج اللغـوي بالإضافة إلى العوامل النفسية المؤثرة في هذه العمليات ودراسة العلاقة بـين

التفكير بشتى أنواعه من جهة واللغة من جهة أخرى. ولذلك ارتأيت أن أناقش في هذا الكتاب العلاقة القوية التي تربط بين اللغة والتفكير الاستدلالي، وأرى بأن التفكير – وبالذات التفكير الاستدلالي– واللغة وجهان لعملة واحدة.

ولهذا جاء الكتاب ليتحدث عن هذه العلاقة في ستة فصول.

فقد بحث **الفصل الأول (مدخل إلى اللغة)** في: مفهـوم اللغـة،وماهيتها، واللغة بكونها نظام الاتصال الإنساني وآلية الاتصـال ودوافعـه، ووظائفـه وضرورته للوجود الإنساني وتفاعلها معه. كما تناول ميزات اللغة الإنسـانية والعمليات العقلية اللغوية المتضمنة، وظائف اللغـة، وخصائصـها العامـة والعربية على وجه الخصوص، دور فقه اللغة ونشأتها، ومـن بعـد يتنـاول الفصل مهارات اللغة الأربع بشيء من التفصيل والإطالة للتوضيح، والعلاقة المتداخلة بين هذه المهارات.

أما **الفصل الثاني** وهو **(اللغة وعلم النفس)** قد شمل على الموضوعات الآتية: علاقة اللغـة بعلـم النفـس، كذلك تعريف علم النفس، فضلا عن علم النفس اللغوي الوظيفة النفسية للغة وكذلك الاستعداد اللغوي وأهميتـه، كمـا تناول اللغة والمدرسة السلوكية، والمفاهيم الأساسية للنظرية السلوكية وآليـة اكتساب اللغة والعوامل المساعدة على تعلم واكتساب اللغة، ثـم نظـريات اكتساب اللغة، ولمحة عن آراء العلماء في اكتساب اللغة. ومراحلها وعلاقتها النمو اللغوي والتأخر اللغوي، ونظريات علم النفس اللغوي. وكـذلك موقـف اللغويين الغربيين من آراء تشومسكي والفكر اللغوي العربي وتوليـد الطفـل للغة.

وبحث **الفصل الثالث (اللغة والتعلم والتعليم)** في: طبيعة عملية الـتعلم، وشروطها، والركائز الأساسية لإنجاح عملية التعلم، كما تحدث عن نظريـات

التعلم، والعلاقة ما بين التعلم والتعليم، ودور اللغة في ذلك التعلم، والعوامل المؤثرة في نضام التعليم التي تؤثر بدورها على عملية التعلم وخصائص التعليم الفعال وارتباط ذلك كله بالمفاهيم والاتجاهات.

أما **الفصل الرابع (اللغة والتفكير)** فقد شمل على: مفهوم التفكير، وعمليات تفسيره، وهل هو عملية تربوية أم وراثية، وماهيته والدعوة إليه وخصائصه وضرورته، وميزات التفكير الجيد، وكيف تتم عملية التفكير، كما شمل على مهارات التفكير، وعناصره وعوامل نجاحه، وخصائصه ومستوياته ومعززاته، وبعض متعلقاته. كما أنه شمل على أنواع التفكير بالتفصيل كالتفكير الإبداعي، والتفكير الناقد، والتفكير العلمي، والتفكير المعرفي وفوق المعرفي، وكيفية تنمية مهارات التفكير في المدارس وبعض مقومات نجاح تدريس تنمية مهارة التفكير، وبعض المهارات التي تنمي تفكير الطلبة، وتناول خصائص المدرسة التي تنمي التفكير وكذلك خصائص الفصل مثير التفكير وأيضا سلوكيات المعلم المثيرة للتفكير فضلا عن استراتيجيات تقويم التفكير وبعض الإجراءات لتنميته لدى الطلبة وبعض معوقات التفكير والعلاقة القائمة ما بين التفكير واللغة.

وتضمن **الفصل الخامس (التفكير الاستدلالي)** ما يأتي: مفهوم التفكير الاستدلالي، ومهاراته وعناصره، وطرق قياسه، والمؤشرات الدالة عليه، ودوره في العملية التعليمية وأثره فيها، وعلاقته ببعض أنماط التفكير كالتفكير الناقد والتفكير الإبداعي والتفكير الحدسي، فضلا عن العلاقة التي تربط التفكير الاستدلالي ببعض المفاهيم كالمنطق والمعرفة والمحاجة والتبرير والحقيقة. كما أشتمل الفصل أيضا على قدرات التفكير الاستدلالي ودور المعلم في تنمية هذا النوع من التفكير، والعماليات العقلية المتضمنة فيه، وأساليب

تعليم وتنمية التفكير الاستدلالي من خلال المناهج الدراسية، وكـذلك أحتـوى على تطبيقات للتفكير الاستدلالي في عملية التعلم. وأيضـا علاقـة التفكيـر الاستدلالي باللغة وخاصة في جانب النحو.

أما **الفصل السادس (دراسات في التفكير الاستدلالي)** فقـد قُسـم هـذا الفصل إلى محورين: **الأول:** أحتوى على الدارسات التـي تناولـت التفكيـر الاستدلالي في اللغة، أما المحور **الثاني:** فقد أشتمل علـى الدراسـات التـي تناولت التفكير الاستدلالي في مختلف فروع المعرفة.

وفي الختام أتقدم بجزيل الشكر والعرفان إلى دار الحامد للنشر والتوزيع ممثلة بإدارتها وموظفيها على ما بذلوه من جهد مما أدى إلـى إخـراج هـذا الكتاب بالصورة الرائعة هذه.

وأخيراً أرجو من الله العلي القدير أن أكون قد وفقت في اجتهادي ليكون عملاً خالصاً لوجهه تعالى، وكلي أيمان أن أي عمل بشري لا يمكن أن يصل إلى حد الكمال، فالكمال لله وحده.

الدكتور

أكرم صالح خوالده

الفصل الأول

مدخل إلى اللغة

الفصل الأول

مدخل إلى اللغة

تمهيد	مفهوم المحادثة
مفهوم اللغة	خطوات الكلام
ماهية اللغة	مواصفات الحديث الفعال
اللغة نظام الاتصال الإنساني	التوجهات لتدريس المحادثة
آلية الاتصال الإنساني	كفايات المحادثة
دوافع الاتصال الإنساني	استراتيجيات الكلام أو الحديث
وظائف الاتصال الإنساني	المهارات الفرعية للمحادثة
اللغة والاتصال الإنساني كضرورة للوجود الاجتماعي	الأمور التي لابد من مراعاتها عند تدريس المحادثة
اللغة والتفاعل الإنساني الاجتماعي	**مداخل عامة لمهارتي الاستماع والمحادثة**
ميزات اللغة الإنسانية	**العلاقة بين الاستماع و المحادثة**
العمليات العقلية اللغوية	**مهارة القراءة:**
وظائف اللغة	أبعاد القراءة
خصائص اللغة العربية	أساليب لتنمية مهارات القراءة
الخصائص العامة اللغة	أنواع القراءة
وجهة نظر	القراءة الصامتة:
فقه اللغة	أساليب تطوير مهارة القراءة الصامتة
نشوء اللغة	أنواع القراءة الصامتة:
مهارات اللغة	القراءة الجهرية
الفرق بين المهارة والقدرة	أساليب لتطوير مهارة القراءة الجهرية
أسس تعليم المهارة	أساليب تطوير مهارة القراءة السريعة
مهارة الاستماع	مهارات تطوير القراءة السريعة
مداخل الاستماع	أهداف القراءة الجهرية
مفهوم الاستماع	أشكال تستخدم فيها القراءة الجهرية
مراحل تخطيط و تنفيذ درس الاستماع الفعال	**مهارة الكتابة**
التوجهات عند تدريس الاستماع	استراتيجيات تنمية مهارة الكتابة
استراتيجيات الاستماع	صور التعبير الكتابي
أغراض الاستماع	مراحل عملية الكتابة
المهارات الفرعية للاستماع	
مهارة الحديث/ المحادثة / الكلام	ملاحظات واقتراحات في مجال تعليم الكتابة

تمهيد

تجمع الدراسات والبحوث على أهمية اللغة في حياة الإنسان. ففيها تتحدد معالم شخصيته ويكتسب أنماط قيمه وسلوكه. ويتعلم مختلف عاداته واتجاهاته...

واللغة من أهم الظواهر التي عني بها الباحثين والمفكرين والدارسين منذ أقدم العصور فقد بحثوا في أصلها وطبيعتها، فظهر نتيجة ذلك تنوع في نظريات نشأتها، ونموها، ومفهومها، وكيفية اكتسابها، ووظائفها. وجاء هذا الاهتمام لاعتبار اللغة ظاهرة اجتماعية، بها تتم عملية التفاعل الاجتماعي بين أفراد المجتمع. ومن هنا يرى اللغوي الفرنسي (A.Meillet) أن اللغة حدث اجتماعي بالدرجة الأولى، إذ إن لها وجوداً مستقل عن وجود كل فرد من الأفراد الذين ينطقون بها رغم أنه ليس لها أي وجود في خارج المجموعة عن كل واحد منهم.

وينبع الاهتمام بالغة باعتبارها وعاء للفكر. فالعلاقة بين اللغة والتفكير علاقة منطقية لا يمكن فصلها، ثم إن اللغة والتفكير صنوان لا يتفرقان ووجهان لعملة واحدة. إذ يقول جون كارول (John Carol) أن اللغة والفكر يكونان ثنائياً متحد متعدد العلاقات لا يمكن فصله. ويرى طه حسين أننا نفكر باللغة وأنها هي وسيلة الفكر وأدواته.

مفهوم اللغة:

لقد حفت كتب فقه اللغة وعلومها بالعديد من التعريفات المتباينة للغة وتحديد مفهومها، ولا يهمنا هنا تتبع الاختلاف في تعريفها أو مناقشة أسس هذا الاختلاف، وإنما الذي يعنينا أساساً هو الوقوف على تعريف يمكن أن يوفق بين أغلب هذه التعريفات ويحدد طبيعة اللغة في إطار مقبول ويعكس حقيقة أبعادها وعناصرها المكونة وكيانها العضوي في تشكيله الدقيق.

جاء في لسان العرب أن اللغة هي أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم، وهي وزن فعله من الفعل لغوت أي تكلّمت. وأصل لغة: لغوة، فحذفت الواو، وجُمِعت على لغات ولغون. واللغو: النّطق، يُقال: هذه لغتهم التي يلغون بها؛ أي ينطقون. وجاء في المعجم الوسيط اللغة: أصوات يُعبر بها كل قوم عن أغراضهم. لُغى، ولُغات. ويقال: سمعت لُغاتِهم ولُغاتَهُمْ: اختلافَ كلامهم. ولُغةَ العرب من أفصح اللغات.

ولم يرد في القرآن الكريم لفظة (لغة) وإنما ورد مكانها (اللسان)، قال تعالى: ﴿بِلِسَانٍ عَرَبِيٍّ مُّبِينٍ ﴿١٩٥﴾﴾ [الشعراء:195]، وقال تعالى: ﴿وَمِن قَبْلِهِۦ كِتَٰبُ مُوسَىٰٓ إِمَامًا وَرَحْمَةً ۚ وَهَٰذَا كِتَٰبٌ مُّصَدِّقٌ لِّسَانًا عَرَبِيًّا لِّيُنذِرَ ٱلَّذِينَ ظَلَمُوا۟ وَبُشْرَىٰ لِلْمُحْسِنِينَ ﴿١٢﴾﴾ **[الأحقاف:12]**.

اختلف الباحثون القداماء والمحدثون في تعريف اللغة وتحديد مفهومها؛ لذا ظهرت للغة تعريفات كثيرة:

عرفها أبن خلدون بقوله: إنها "ملكة في اللسان" ويعرفها أبن جني بأنها: "أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم". وأبن الأكفاني عرفها بأنها علم نقل الألفاظ الدالة على المعاني المفردة وضبطها، وتمييز الخاص بذلك اللسان من الدخيل فيه وتفصيل ما يدل على الذوات مما يدل على الأحداث، وما يدل على الأدوات، وبيان ما يدل على أجناس الأشياء وأنواعها وأصنافها مما يدل على الأشخاص، وبيان الألفاظ المتباينة والمترادفة والمشتركة والمتشابهة، ومنفعته بهذه المعلومات خبراً، وطلاقة العبارة، والتمكن من اليقين في الكلام، وإيضاح المعاني بالألفاظ الفصيحة والأقوال البليغة".

وعرفها ميللر (Miller) بأنها: استعمال رموز صوتية مقطعية يُعبر بمقتضاها عن الفكر.

ويعرف علماء النفس اللغة بأنها: وسيلة يتم من خلالها تحليل الصور الذهنية والأفكار إلى أجزائها المكونة لها لتشكيل صورة جديدة تعبر عن غاية أو هدف ما.

ويعرفها دي سوسير (D Soser) بأنها: تنظيم من الإشارات، والرموز، وهي واقع اصطلاحي مكتسب (زكريا،1983).

وعرفها جون كارول (John Carol) بأنها: ذلك النظام المتشكل من الأصوات اللفظية الاتفاقيّة، وتتابعات هذه الأصوات التي تستخدم، أو يمكن أن تستخدم في الاتصال المتبادل بين جماعة من الناس، والتي يمكن أن تُصنّف بشكل عام الأشياء والأحداث والعمليات في البيئة الإنسانية. (السيد،1997).

وتعرف الموسوعة الفرنسية اللغة بأنها: علامات مركبة تولد في الشعور احساسات مختلفة مباشرة أو مستثارة من خلال الارتباط. وفي ضوء هذا التعريف اللغة هي علامات رمزية متفق عليها مترابطة على هيئة تراكيب لإثارة احساسات معينة.

أما هنري سويت فيعرفها بأنها التعبير عن الأفكار، بواسطة الأصوات الكلامية المؤتلفة في كلمات. وعرف إدوارد سابير اللغة بأنها ظاهرة إنسانية وغير غريزية لتوصيل العواطف والأفكار والرغبات بواسطة نظام الرموز الصوتية والاصطلاحية. ويعرف جون ديوي (John Dewey) اللغة بأنها: وسيلة اتصال بين أفراد المجتمع البشري.

أما موريس (Morris,1951) يعرفها: بأنها: مجموعة علامات ذات دلالة جمعية مشتركة ممكنة النطق بين أفراد المجتمع المتكلم بها كافة، وهي ذات ثبات نسبي في كل موقف تظهر فيه، ويكون لها نظام محدد تتألف بموجبة حسب أصول معينة وذلك لتركيب علامات أكثر تعقيداً. أما تشومسكي فيعرف اللغة بأنها: مرآة الفكر. ويرى أوتو يسبرسن (Autoesbrsn): أن اللغة نشاط إنساني يتمثل-من جانب- في مجهود عضلي يؤديه فرد من الأفراد، ومن جانب آخر في عملية إدراك ينفعل بها فرد أو أفراد آخرون.

وعرفها أباظة الوارد في معتوق (1996) بأنها قدرة ذهنية مكتسبة يمثلها نسق يتكون من رموز اعتباطية منطوقة يتواصل بها أفراد مجتمع معين.

ومن التعريفات السابقة يمكن أن نستخلص الحقائق الآتية:-

1- اللغة في حقيقتها أصوات لا غير، منطوقة يحكمها نظام داخل المجتمع اللغوي الواحد، وهذه هي طبيعتها، وليس اللغة هي الكلام، بل إن الكلام هو الكيفية الفردية للاستخدام اللغوي (الصوتي) فاللغة هنا تعد هي المعايير التي يراعيها المتكلم، وهو ينتقي من أصواتها ما يعبر عما في داخله. أي أن الكلام عمل، واللغة حدود لهذا العمل، والكلام سلوك، واللغة معايير له، والكلام نشاط، واللغة قواعد لهذا النشاط، والكلام حركة،واللغة نظام هذه الحركة، والكلام يحسن بالسمع نطقاً، والبصر كتابة، واللغة تُفهم بالتأمل في الكلام، والكلام عملاً فردياً، ولكن اللغة لا تكون إلا اجتماعية.

2- اللغة قدرة ذهنية تتكون من مجموع المعارف اللغوية، بما فيها المعاني والمفردات والأصوات والقواعد التي تنظمها جميعاً. تتولد وتنمو في ذهن الفرد ناطق اللغة أو مستعملها فتمكنه من إنتاج عبارات لغته كلاماً أو كتابة.

3- اللغة هي وسيلة بين أفراد مجتمع ما لتنظيم علاقاتهم وتيسير أمور حياتهم من خلال تفاعل الأفراد بعضهم ببعض.

4- اللغة مكتسبة فالإنسان لا يولد بها، وإنما يولد ولديه الاستعداد الفطري لاكتسابها، ويدفعه لهذا الاكتساب في العادة شعوره بالانتماء إلى مجموعته البشرية نفسياً واجتماعياً وحضرياً ورغبته في التعايش وتبادل المنافع والمصالح بينه وبين أفراد هذه المجموعة.

5- اللغة ظاهرة إنسانية سيكولوجية اجتماعية مكتسبة، نشأت وتطورت مع الإنسان. فأكسبته صفة التفكير والنطق.

ويرى المؤلف بأن اللغة: نظام صوتي له دلالات ورموز، يتعارف عليها أفراد ثقافة معينة في سياق ما من أجل تحقيق الاتصال بين بعضهم بعض. وتتلخص هذه الحقائق فيما يأتي:

أ. اللغة نظام: والنظام في اللغة أمر يتسع ليشمل طريقة ترتيب الحروف، وتوالي الأصوات، وتركيب الجمل. إنه لا يعني النظام النحوي فقط، بل النظام الصوتي، والأسلوبي، والدلالي، والصرفي.

ب. اللغة أصوات: اللغة نظام صوتي، والأصوات من بين مكونات اللغة ذات مكانة متميزة، فهي أقدم أشكال الاتصال بين البشر، وهي أول ما يكتسبه الطفل، والأصوات هي أساس اللغة على حد تعبير أبن جني: إنها حد اللغة، أما حدها فإنها أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم، فبهذا التعريف يسبق علماء المحدثين عندما يقررون أن اللغة في أساسها نظام صوتي، وأن الكتابة نظام تابع له. والجانب الصوتي هنا يعني أن ثمة متحدثاً ومستمعاً.

ت. اللغة دلالات ورموز: يقصد بالرموز الإشارات، أي أن الرمز يعني التعبير عن شيء ذي دلالة محددة، يتفق الناس على دلالاتها في مختلف المجتمعات، وعلى مدى العصور.

ث. اللغة عرف: اللغة نظام عرفي يتفق الناس فيه على دلالات الرموز، من دون اشتراط مبرر عقلي لكل ما يتفقون عليه.

ج. اللغة ثقافة: العلاقة بين اللغة والثقافة علاقة قوية. فاللغة هي من أهم الوسائل لنقل الثقافة من جيل إلى جيل. فاللغة طريقاً للحضارة. وحافظة للفكر الإنساني. فلقد مكنت اللغة الإنسان من حفظ تراثه الثقافي والحضاري، وهيأت له الطريق كي يوجه جهوده إلى البناء.

ح. اللغة سياق: اللغة نظام من الرموز التي يستخدمها أقوام معينون في ثقافة معينة. وتكتسب هذه الرموز دلالاتها في ضوء الظروف التي استخدمت

فيها، مثل الزمان والمكان والمقصد وغير ذلك من عوامل تجعل للوقت . الذي استخدمت فيه الرموز تأثيراً مباشراً على الدلالة التي تعطى لها.

خ. اللغة اتصال: يستخدم الإنسان اللغة في قضاء حاجاته وحل مشكلاته، والاتصال بالأفراد والجماعات. ويستخدمها فيما يتصل بتنظيم نواحي نشاطه، وتوجيه هذا النشاط الوجهة التي يراها.

ماهية اللغة:

يعرف علماء النفس اللغة بأنها: وسيلة يمكن بواسطتها تحليل الصور أو الأفكار الذهنية إلى أجزائها أو خصائصها، والتي بها يمكن تركيب هذه الصورة مرة أخرى في أذهاننا أو أذهان غيرنا بواسطة تأليف كلمات ووضعها في ترتيب خاص.

ويعني هذا أن الطفل الذي يردد الكلمات التي يسمعها ممن يحيطون به لا يسمى كلامه لغة إلا إذا كان مدركا معنى ما ينطق به. والببغاء الذي يردد الكلمات من دون أن يعني معناها لا يسمى كلماته "لغة". ولا ننفي هنا أن الإشارة أو الإيماءة أو حركة ما أو صوتاً بنغمة معينة، ليست لغة. ولكن هذا النوع من الاتصال بدائياً لا يصل بالإنسان إلى مستوى طموحه في الرقي والتقدم والتعبير عن حاجاته ورغباته الإنسانية. لذا عملية التصور للمضامين والمدلولات ضرورية قبل أن تصدر الكلمات والتراكيب من المتكلم أو الكاتب. كما أن معرفة اللغة المنطوقة ضرورية كي تتم عملية التصور للمضامين لديهما أيضا. وعلى هذا فاللغة لا تستعمل للتعبير فقط. فاللغة وسيلة لاستثارة المستمع أو القارئ وتحريك ودفعهما إلى الحركة والعمل استجابة وتلبية لأثر الكلام المستمع إليه أو المقروء. فالاستجابة ضرورية من المستمع أو القارئ وإلا فقدت الكلمات والتراكيب وظيفتها.

فاللغة إذاً أداة التعبير وأداة الاتصال. ولكن لكي يأخذ الاتصال سبله ويحقق هدفه فإن المستقبل للأفكار يجب أن يكون فاهماً ومدركاً حين يستمع لما يقوله

المتحدث أو لما يكتبه الكاتب حين يقرأ له. ذلك أن المدركات تنتقل من المتحدث إلى المستمع ومن الكاتب إلى القارئ من خلال اللغة. فالمعلومات التي يرغب المتحدث أو الكاتب في نقلها إلى الآخرين قد وضعها بطريقته وأسلوبه في إطار لغوي معين يحقق له هذا الانتقال. والمستقبل يقوم بترجمة تلك اللغة وكلماتها إلى أفكار. فكل فرد في عملية الاتصال يصنع مفاهيمه الخاصة من المواد اللفظية التي يقدمها إليه المتحدث أو الكاتب.

ومن هنا فاللغة ((عملية)) معقدة. فهي تشمل الصور الذهنية عند كل من المتكلم والكاتب، والرموز التي يستعملها المتكلم والكاتب، فضلاً عن الترتيب الخاص والمحدد الذي توضع به هذه الرموز بجوار بعضها، والآثار المعرفية والانفعالية والحركية التي تثيرها الرموز لدى المستمع والقارئ.

اللغة نظام الاتصال الإنساني:

اللغة سمة إنسانية بمعنى أنها خاصة بالإنسان وحده دون بقية المخلوقات، وبها يتميز عنها، ذلك أنها مرتبطة بالقدرة العقلية التي تفتقر إليها هذه الأخيرة، حيث في إمكان الإنسان أن يتصل بالأشياء مثله في ذلك مثل الحيوانات الأخرى بالتذوق أو اللمس أو الشم أو الرؤية. لكن الإنسان علاوة على ذلك يمكنه أن يتصل بهذه الأشيــاء وباللغة، وهو وحده الذي لديه القدرة على تسمية مفاهيمه. ومن هنا فاللغة تحقق إنسانية الإنسان، ومعنى هذا أن اكتســاب النظام الرمزي خاصية إنسانية، من هذا يُعرَّف الإنسان أحيانا بأنه حيوان رمزي، كذلك يمكن القول إن اللغة هــي الإنتاج الأكثر غموضا للعقل الإنساني والأعظم خطورة.

الاتصال Communication هو انتقال المعلومات، أو الأفكار، أو الاتجاهات من شخص إلى آخر أو من جماعة إلى أخرى من خلال الرموز. ويُوصف الاتصال بأنه فعال حينما يكون المعنى الذي يقصده المرسل هو الذي يصل بالفعل إلى المستقبل. والاتصال هو أساس كل تفاعل اجتماعي، فهو وسيلة نقل المعارف، وتيسير التفاهم بين الأفراد.

وعرف الاتصال بأنه عملية نقل معلومات أو فكرة ومهارة، أو مشاعر من شخص أو أكثر إلى شخص أو أكثر باستخدام الرموز (الكلمات أو الحركات أو الإشارات) أو هو موقف سلوكي ينقل فيه المصدر رسالة إلى مستقبل أو أكثر بهدف التأثير في سلوكهم.

وهناك من يعرف الاتصال: بأنه عملية تفاعل مشتركة بين طرفين (شخصين أو جماعتين) لتبادل خبرة أو فكرة معينة عن طريق وسيلة معينة.

بمعنى أخر الاتصال هو عملية تفاعلية ديناميكية دائمة الحركة لا تسير باتجاه واحد بل عملية دائرية تتبادل فيها الأدوار والأفكار فالمرسل مستقبل والمستقبل مرسل أيضاً.

ويشتمل الاتصال على خمسة عناصر هي: المرسل، المستقبل، الدائرة، الرسالة، الأثر. ومن ثم فالاتصال هو عملية يتم عن طريقها إرسال رسالة معينة في إطار دائرة، إلى المستقبل، مع النتائج المترتبة على ذلك.

وفي العلاقات الاجتماعية يرى علم النفس الاجتماعي أهمية الاتصال اللغوي، وتحليل الرسائل والنتائج الوظيفية لذلك، والاشتراك في المعاني.

وهناك مجرى الاتصال Communication Channel ويختص بدراسة الاتصال بين الجماعات ليشير إلى علاقة اتصال منظمة نسبياً، بين شخصين أو أكثر. فالاتصال بين الأشخاص في علاقة كهذه، يكون واضحاً، وغالباً ما تنتقل المعلومات في اتجاهين.

آلية الاتصال الإنساني:

ظهرت عدة اتجاهات ونماذج تحاول شرح محتويات النظام الاتصالي ولعل أقدم نموذج لتوضيح كيفية الاتصال هو النموذج الذي وضعه يشانون ويفر عام 1949 الذي يتضمن خمس خطوط هي:

1- مثير داخلي أو خارجي يتحول إلى فكرة داخل عقل الإنسان

2- ترميز هذه الفكرة في رسالة

3- نقل الرسالة

4- فك رموز الرسالة في صورة فكر

5- فهم الرسالة وإعطاء الاستجابة

مثال: مثير داخلي – الجوع ---- فكر يتحول إلى ------ كنقل هذه الفكر عبر العمليات العقلية إلى الدماغ ---- يقوم الدماغ بفك رموز هذه الرسالة في صورة فكر ------- يقوم الدماغ بفهم الرسالة وإعطاء الاستجابة من خلال التوجه إلى الطعام.

وهذا شكل يوضح آلية الاتصال الإنساني:

شخص مرسل للرسالة -------- ترميز الرسالة ---- نقل الرسالة بواسطة قناة ---- المستقبل ---- يتقبل الرسالة ويفك رموزها ---- يفهم ويترجم الرسالة --- يفهم الرسالة ويقبلها (يستجيب لها)-------- يتم نقل الرسالة عن طريق التغذية الراجعة من المستقبل ---------- المرسل ------ يفسر ويترجم الرسالة. إذن العملية تدور في حلقة دائرية من مرسل إلى مستقبل وبالعكس.

دوافع الاتصال الإنساني:

تتضمن الأتي:

1- دافع الانتماء:

ويعني الرغبة في وجود علاقة بين الذات والأخر تقوم على مشاعر التعاطف والمحبة وهذا الدافع يمثل ركنا هاما في تنشيط عملية الاتصال الإنسان.

2- دافع الاعتماد:

ويعني حاجة الفرد إلى إن يقوم الآخرون يمسا عدته على حل مشكلاته وتهيئة الأمن النفسي له وإشباع حاجاته إلى التواصل مع أعضاء المجتمع وهذا يتم من خلال الاتصال الإنساني.

3- دافع الانجاز:

هو السعي إلى مستوى متميز من الأداء والتفوق، وما لاشك فيه أن الاتصال ينشط إذا قام على ركيزة من الانجاز الذي يوفر المجالات لتوظيف إمكانات الفرد والجماعة في علاقات اتصالية مترابطة تتوحد بالتوجه الانجاز.

4- دافع تحقيق الذات:

إنّ الحاجة إلى تحقيق الذات ابرز مقومات الفعالية الاتصالية، فالاتصال ينبغي أن يجري تنظيمه على أساس إشباع هذه الحاجة التي تمثل قمة نظام الحاجات الإنسانية وفقآ لنظرية ماسو.

وظائف الاتصال الإنساني:

يعد الاتصال أساساً لحياة الفرد والجماعة ويرجع ذلك إلى ثلاثة أسباب هي:

1- إنّ وجود المجتمع ومن ثم استمراره يتوقف على نقل العادات والقيم والاتجاهات والأفكار من جيل إلى جيل وهذا لا يتم إلا عن طريق الاتصال في جميع صوره وإشكاله.

2- إنّ دوام المجتمع واستمراره يتم بنقل الخيرات واتصال الإفراد فالناس يعيشون جماعة بفضل ما يشتركون فيه من أهداف ومعلومات....... الخ.

3- عن طريق الاتصال بين الإفراد يتم تغير خيرات الإطراف والمشتركة في عملية الاتصال.

وتتأثر نماذج الاتصال بعوامل مختلفة، مثل رسمية أو عدم رسمية الجماعة، ودرجة العلاقات بين الأعضاء، وأهداف الجماعة، والظروف بين الأعضاء في

المكانة، ومستويات التفضيل لدى الأعضاء. ويمكن أن يتغير نموذج الاتصال في جماعة معينة طبقاً للتغيرات التي تطرأ على نشاط الجماعة. هذا ويُعد الاتصال الإنساني اتصال رمزي Symbolic Communication، فهو اتصال عن طريق رموز اصطلاحية تتمثل أساساً في صورة اللغة.

اللغة والاتصال الإنساني كضرورة للوجود الاجتماعي:

اللغة Language هي صورة السلوك الإنساني الشاملة التي تنطوي على الاتصال الرمزي من خلال نسق النماذج الصوتية المتفق عليها ثقافياً، والذي يحمل معان مقننة. وتعتبر اللغة جزءاً من التراث الثقافي ومعبرة عنه في الوقت نفسه. وتتحول الأصوات التلقائية في اللغة إلى رموز ثقافية قادرة على توصيل الأفكار، والرغبات، والمعاني، والخبرات، والتقاليد من جيل إلى آخر. واللغة نتاج اجتماعي، تُمثل التجارب المتراكمة والراهنة، والعواطف، والمعاني التي يمكن نقلها داخل ثقافة معينة، إضافة إلى أهميتها في الإدراك الاجتماعي، والتفكير، ومعرفة الذات، ومعرفة الآخرين، وهي لذلك ضرورية للوجود الاجتماعي. وفق هذا تعد اللغة نسق رمزي منطقي، يقصد به تحقيق الوضوح والاتساق الداخلي حيث يكون لكل رمز فيه معنى محدد وفقاً لقواعد محكمة تحدد العلاقات بين الرموز وتعتبر الرياضيات مثل على هذه اللغة.

اللغة والتفاعل الإنساني الاجتماعي:

للغة أهميتها في الحياة الاجتماعية من خلال:

1- إنّها الوسيط الأساسي للاتصال الإنساني في الحياة اليومية في مختلف المواقف، وما تشتمل عليه من موضوعات مادية وبشرية، وحيث تكون استجابات الفرد بالقبول أو الرفض وفي نمط من أنماط السلوك اللفظي.

2- إنّها وسيلة النقل الوحيدة للثقافة من جيل إلى آخر، فهي وسيلة نقل الأفكار ونماذج السلوك الإنساني.

3- إنّها وسيلة التطبيع الاجتماعي للإنسان عند نمائه في مراحل العمر المختلفة، كما تسهل في عملية التوافق الانفعالي والحسي والحركي للإنسان.

4- هي وسيلة اتصال التعبير عما يجول في ذهن الفرد.

ونستنتج مما سبق بأن اللغة خاصية إنسانية فقط، وما تقوم به بعض الحيوانات مثل القرود والببغاء يعدّ وظيفة بيولوجية فلا حرية فيها على الإطلاق. واللغة الإنسانية يتوفر فيها عنصر الوعي والتفكير، أما الحيوان فلا يمتلك تفكيراً يعينه على إنتاج لغة.

وتمتاز اللغة الإنسانية بسمات عدة منها:

- اصطلاحية اللغة.
- استخدام الجهاز الصوتي للحديث والجهاز الصوتي للاستماع.
- اللغة تعبر عن الأشياء المحسوسة والأفكار المجردة.
- مقدرة اللغة الإنسانية على الخلق والإبداع.
- موروثية اللغة الإنسانية بحيث تنتقل من جيل إلى جيل.
- قدرة اللغة الإنسانية على التعبير عن أشياء بعيدة عن المتكلم زماناً ومكاناً.

العمليات العقلية اللغوية:

هي مجموعة العمليات الذهنية المعرفية، التي يقوم بها الفرد، في أثناء ممارسته لأي مهارة من مهارات اللغة.

وتشير مراجع الأدب التربوي في مجال التفكير إلى أن هناك عدد من العمليات العقلية التي يستخدمها الفرد في حياته اليومية، والتي يمكن تعليمها. وقد صنف الطيطي (2007) ومارزانو (2004) وقطامي (2005) العمليات العقلية في ثماني مهارات أساسية هي:

1- مهارات التركيز (Focusing Skills)

وتهتم هذه المهارة باختيار أجزاء من المعلومات. وتضم مهارة تحديد المشكلة، ومهارة صياغة الأهداف.

2- مهارات جمع المعلومات (Information Gathering)

وتهتم هذه المهارة بجمع المعلومات المتعلقة بالعملية العقلية، وتضم مهارة الملاحظة ومهارة التساؤل.

3- مهارة التذكر (Remembering Skills)

وتهتم هذه المهارة باختيار تخزين وإعادة المعلومات. وتضم مهارة الترميز (تخزين) المعلومات، الاستدعاء (الاسترجاع) إي استخراج المعلومات من الذاكرة.

4- مهارات تنظيم المعلومات (Organizing Skills)

وتهتم هذه المهارة بتنظيم المعلومات لاستخدامها. وتضم مهارة المقارنة بين شيئين، والتصنيف: أي وضع الأشياء أو المفردات في مجموعات وفق خصائص مشتركة، والترتيب وضع الأشياء أو المفردات في منظومة وفق محك معين، والتمثيل: أي تمثل صورة المعلومات بتغييرها.

5- مهارات التحليل (Analyzing Skills)

وتهتم هذه المهارة توضيح المعلومات بفحص العلاقات والأجزاء وتضم مهارة تحديد الخصائص والمكونات، وتحديد الأنماط والعلاقات، وتحديد الأفكار الرئيسة، وتحديد الأخطاء.

6- مهارات إنتاجية (تصنيعية) (Generating Skills)

وتهتم بإنتاج المعلومات جديدة وتضم مهارة الاستنتاج، والتنبؤ، والإسهاب: ويقصد به التوسع بمزيد منم التفاصيل والشرح للمعلومات ذات العلاقة.

7- مهارات التكامل والدمج (Integrating Skills)

وتهتم بربط المعلومات التي فيما بينها العلاقة. ومن مهاراتها: التلخيص وهو إعادة الكتابة النص بألفاظٍ قليلة، مع المحافظة على الأفكار الرئيسة الواردة فيه. ومهارة إعادة البناء (التركيب) ويتم بها تغيير للبُنى المعرفية من أجل دمج معلومات جديدة.

8- مهارات التقويم (Evaluation Skills)

وتهتم بتقدير درجة معقولية الأفكار ونوعها. ومن مهاراتها: وضع معايير لإصدار الأحكام والقرارات، وتقدير براهين وأدلة على صحة الادعاءات.

ويتضمن مهارات اللغة مجموعة من العمليات عقلية هي:

1- الصـور العقليـــة (Mental Images):

وهي عملية عقلية يبني فيها الفرد تصوراته للأشياء والأحداث التي شاهدها أو تعامل معها. وتلعب تصورات الفرد دورا كبيرا في نمو الرموز التي يترجم فيها الأشياء، وتختلف الصورة الذهنية باختلاف محتويات الفرد واليات تفكيره وصور مخاطبته للأشياء والأحداث التي يوجهها (قطامي،2000).

2- الاسترجاع (Recall):

وهي مهارة من مهارات التذكر، وتهتم بإعادة المعلومات من الذاكرة. وتساعد هذه المهارة الفرد على اكتساب كيف يتعلم، مما ينتج عنه الاهتمام بالأساليب والإستراتيجيات التي يستخدمها في أثناء تعلمه، فالمتعلم المتفاعل النشط هو الأقدر على الاحتفاظ بالمعلومات والحقائق، لأطول مدة زمنية، وقادر على توظيف هذه المعلومات في حياته، ونقل أثر تعلمها في مواقف مشابهة. وهناك الكثير من الاستراتيجيات التي تساعد في عملية التعلم، وتساعد على التذكر، والاسترجاع ومنها: طرح الأسئلة، وتصنيف المعلومات، وإيجاد التشابهات، وتحديد الأفكار (قطامي وقطامي،2000).

3- التمثيـــــل (Representation):

وهي عملية عقلية يقوم بها الفرد بتعبير شكل المعلومات؛ ليظهر العلاقة المهمة بين العناصر المحددة، ويأخذ التمثيل أشكالاً عديدة منها: البصرية واللفظية والرمزية، ويمكن أن تكون هذه الأشكال داخلية مثل: الصورة الذهنية، أو خارجية مثل الرسم. وفي تمثيل المعلومات، يحدد المتعلم الأجزاء، ويعبر عنها بشكل جديد لغرض معين، وهذا يؤدي إلى فهم أكثر؛ نتيجة لإعادة الصياغة، فالفرد عندما يتمثل الأشياء في رموز وأشكال، فإنه يكون قد فهم المعلومات أكثر من مجرد تنظيم أجزائها، ويؤدي التمثيل إلى إعادة البناء (مارزانو،2004).

4- التحليـــــل (Analysis):

هي من العمليات العقلية العُليا وتستخدم لتوضيح المعلومات المتوفرة عن طريق فحص أجزائها والعلاقات بينها، وتهتم بتجزئة الموقف الكلي إلى مجموعات أو عناصر أو أجزاء أو مكونات؛ لإيجاد علاقات داخلية بين هذه المكونات. ومهاراتها: مهارة التمييز: وترتبط بالقدرة على تحديد خواص الأشياء، ومهارة تحديد العناصر والمكونات، فضلاً عن مهارة تحديد العلاقات والروابط (عبيدات وأبو السميد،2005).

5- التركيـــــب (Reconstruction):

وهو القدرة على دمج أجزاء متعددة مع بعضها لتكوين مادة جديدة، وهو بذلك عكس التحليل،ويعمل التركيب على تجميع المادة في قالب جديد، وهو عملية تغيير في البُنى المعرفية من أجل دمج معلومات جديدة، ويعد العلماء عملية صياغة الأفكار جزاءً رئيسياً في النمو والتطور المعرفي اللغوي.

6- التصنيـــــف (Classification):

التصنيف عملية عقلية أساسية يستخدمها الفرد في سبيل جمع المعلومات وتنظيمها ومعالجة البيانات، ويعني العملية التي يتم بواسطتها التعرف على

الخصائص المشتركة بين المعلومات التي تم جمعها، وتقسيمها إلى فئات حسب السمات المميزة لكل فئة، وفق ترتيب معين ونظام خاص. ولكي يحقق التصنيف الفائدة المقصودة منه، حدد الباحثون عددا من ضوابط وشروط لابد من مراعاتها في نظام التصنيف، في أي مجال من مجالات الحياة والعمل، ومن بين هذه الضوابط ما يأتي: الشمولية، والثبات، والانسجام، واعتماد الخصائص الأساسية، ووضوح معلني فئات التصنيف (جروان،1999).

7- المقارنـــــة (المطابقة) Comparison:

تعد المقارنة إحدى مهارات التفكير الأساسية؛ لتنظيم المعلومات وتطوير المعرفة. وتتطلب هذه المهارة العقلية تعرف أوجه الشبه، والاختلاف بين شيئين أو أكثر عن طريق تفحص العلاقات بينها، والبحث عن نقاط الاتفاق والاختلاف، ورؤية ما هو موجود في أحدهما، ويتوفر في الآخر. كما توفر هذه المهارة للطلبة فرصة التفكير بمرونة ودقة في شيئين أو أكثر في آن واحد، كما أنها تضيف عنصر التشويق والإثارة للموقف التعليمي عندما يخطط له لتحقيق هدف تعليمي واضح في إطار السياق الطبيعي للدرس، وتشكل معرفة الطالب بموضوع المقارنة وخبرته السابقة متطلباً أساسياً لإجراء المقارنة بصورة ناجحة فضلاً عن تطلبها دقة في الملاحظة، والقدرة التحليلية والتنظيمية و المرونة في التفكير (طافش، 2004).

8- التفسيـــــر (Interpretation):

وهو عملية عقلية تهدف إلى إضفاء معنى على الخبرات الحياتية أو استخلاص معنى منها، فعندما يقدم الفرد تفسيراً لخبرة ما، إنما يقوم بشرح المعنى الــذي أوحت به هــذه الخبرة، وعندما يُسأل عن كيفية توصله لمعنى معين، فإنه يقوم بإعطاء تفصيلات تدعم تفسيره لتلك الخبرة. ومن خلال عملية التفسير، يتم تعرف مدى إمكان استفادة المتعلم من المعلومات والخبرات التي حصل عليها، أو

مرّ بها في تفسير ظاهرة جديدة من خلال البيانات، والبراهين، والأدلة والقواعد المتوفرة حولها (غباين،2011).

9- الملاحظـــة (Observation):

ويقصد بها استخدام حاسة أو أكثر، للحصول على المعلومات عن الشيء أو الظاهرة التي تقع عليها الملاحظة، وهي عملية عقلية تتضمن المشاهدة، والمراقبة والإدراك، وتقترن مهارة الملاحظة بوجود سبب أو هدف يستدعي تركيز الانتباه ودقة الملاحظة، وهي لا تعني مجرد النظر إلى الأشياء الواقعة في مرمى البصر، أو سماع الأصوات الدائرة من حولنا. وبناء على طبيعة الموقف وهدف الملاحظة، يكون التركيز على التفاصيل أو الفكرة العامة أو الاثنين معاً (جروان، 1999).

10- التقويـــم (Evaluation):

ترتبط هذه المهارة العقلية بالقدرة على إصدار الأحكام، واتخاذ القرارات، وملاحظة مدى صحة المعلومات، ودقة مصادرها، والكشف عن المغالطات، والأخطاء الواردة في الآراء، والأفكار موضوع التقويم، وباكتساب هذه المهارة، يتمكن المتعلم من التمييز بين المعلومات والآراء والحقائق والعلاقات وغيرها، وبذلك يحمي نفسه من الوقوع في أخطاء بسيطة ناتجة عن التعميم السريع، أو الاستنتاج الخاطئ، أو التحيز لفروض غير معقولة (عبيدات وأبو السميد، 2002).

وحدد عصر (2001) مجموعة خطوات يسير فيها التقويم وهي:

- تحديد الأمر المراد تقويمه.
- تحديد المعايير المستخدمة في عملية التقويم.
- تعريف المعايير إجرائياً.
- فحص البيانات على أساس المعايير.
- الحكم على مدى مطابقة البيانات مع المعايير.
- إصدار الحكم.

ويضيف المؤلف ضرورة تحديد الهدف من التقويم لأنه يحدد إجراءات سير عملية التقويم لتحقيق هذا الهدف.

وظائف اللغة:

طالما أن اللغة في أساسها عملية اجتماعية وهي محور عمليات التفاعل بين الأفراد والجماعات فإن تحديد وظائفها يتم غالباً من خلال العمليات الاجتماعية التي تؤديها في المواقف والمناسبات المختلفة. تمثل اللغة – مسموعة أو مكتوبة – أداة يستطيع الإنسان بواسطتها أن يتفاهم مع غيره من أفراد المجتمع في المواقف الحياتية المختلفة، فبواسطتها يستطيع نقل أفكاره وأحاسيسه وحاجاته إلى غيره ممن يتعامل معهم. وعن طريقها يستطيع أن يعرف أفكار وأحاسيس وحاجات غيره من الناس. فهي وسيلة هامة في مجال الفهم والإفهام اللذين يمثلان العلاقة الجدلية بين الفرد والمجتمع.

واللغة نافذة مشرعة على تجارب وخبرات الأمة الواحدة، وعلى تجارب وخبرات الأمم الأخرى. فهي التي تحفظ للأمة تراثها الأدبي والديني والعلمي، وفي الوقت ذاته تطلع أبناءها على تراث الأمم الأخرى.واللغة أداة هامة من أدوات التعلّم والتعليم، وعليها يعول في تعليم الطلبة المواد التعليمية المختلفة في جميع مراحل دراسته وهي أداة من أدوات التفكير، إذ أن الإنسان يفكر باللغة، ويتمثل ذلك في نتاج ذلك التفكير والذي يكون على صورة تراكيب ملفوظة، أو مكتوبة، وبدونها يعسر على المرء أن يعبّر عن الأفكار أو عما يشاهده أو يحس به، ويعسر عليه حتى التعبير عن الحاجات العادية. وتعد اللغة وسيلة يستطيع المرء بواسطتها أن يعبّر عن عواطفه من فرح وحزن وإعجاب وغضب وغير ذلك، كما يستطيع أن يجد في الآثار الأدبية التي تعالج العواطف الإنسانية ما ينفس به عن مشاعره إن لم يكن قادراً على تصويرها أو نقلها بطريقة مؤثرة.

إن امهر الوظائف إلتي تؤديها اللغة في حياة الفرد والجماعة هي:

الوظيفة الاجتماعية، والوظيفة الثقافية والوظيفة الفكرية، والوظيفة النفسية (الجمالية).

أولاً: الوظيفة الاجتماعية:

اللغة في أساسها عملية اجتماعية بل أنها أهم عامل في المجتمع. والطبيعة الإنسانية والاجتماعية للإنسان لا يمكن تجاهلها فإذا ما انعدمت الاستجابة الإنسانية في التعلم والتحدث وأساس هذه الاستجابة هو اللغة حدث الفشل في الحياة (مجاور،2000). و من أبرز مظاهر الوظيفة الاجتماعية للغة:

- تعتبر أداة للتفاهم والاتصال والتعبير ووسيلة للفهم والإفهام.
- التعبير عن الآراء المختلفة: السياسية، الدينية، الاجتماعية... الخ.
- التعبير عن الأحاسيس والمشاعر تجاه الآخرين.
- المجاملات الاجتماعية في المواقف المختلفة.
- التعبير عن الحاجات التي يحتاجها الإنسان في حياته الاجتماعيـة وإشـباع الحاجات والمطالب.
- تعتبر رابطاً قومياً قوياً للشعوب.
- التأثير في عواطف وعقول الجماهير في المواقف والأغراض المختلفة.
- تدل على مدى تحضر الأمة ورقيها في أحوالها الاجتماعية.
- تعتبر وسيلة للدعاية والإعلان والتعامل.
- تعتبر وسيلة للتوجيه الديني والتهذيب الروحي وتكييف إلسلوك.

ويلخص ألبرت (Allport) وظائف اللغة الاجتماعية فيما يلي:

1. تجعل للمعارف والأفكار البشرية قيماً اجتماعية بسبب استخدام المجتمع اللغة للدلالة على معارفه وأفكاره.
2. تحتفظ بالتراث الثقافي والتقاليد الاجتماعية جيلاً بعد جيل.

3. باعتبارها وسيلة لتعلم الفرد تساعده على تكييف سلوكه وضبطه حتى يتناسب هذا السلوك تقاليد المجتمع وسلوكه.

4. تزود الفرد بأدوات التفكير.

ثانيا: الوظيفة الثقافية:

من المعروف أن كل تراث ثقافي أو حضري أو فكري قد سجّلته اللغات وحفظته من الماضي إلى الحاضر، وتعمل على وصل حاضره بمستقبله. وتقاس حضارات الأمم في الواقع بدرجة ثقافة أفرادها وبمقدار ما لديها من معالم التراث الثقافي والحضري، والحضارة لا تخرج عن كونها مجموعة من القيم والنظم وهذه القيم والنظم التي تكّون الحضارة يتمسّك بها الإنسان إلى درجة الإيمان بها، ومن ثم فإن كل مجتمع يحرص على تطوّر قيمه ونظمه. واللّغة تمكّن الأفراد من حفظ هذا التراث الحضاري بكل قيمه ونظمه، فضلاً عمّا يضيفه الأفراد إلى تلك القيم والنظم الحضارية (السفاسفة،2004). وتتمثل الوظيفة الثقافية في:

1- حفظ التراث الأدبي والديني والعلمي للأمة، ونقله من جيل إلى آخر لتتصل حلقاته وتتم معايشة أبناء الأمة له، والإفادة منه.

2- نقل أفكار وتجارب الأمم الأخرى، والاطلاع على آثارهم المختلفة وأنماط تفكيرهم وعقليتهم قصد الاستفادة منها.

3- كون اللغة وسيلة تعلم وتعليم، يتمكن الدارس عن طريقها من تعلم مواد الدراسة المختلفة، وبها يستطيع المدرسون تعليم الطلبة هذه المواد في مختلف مراحل الدراسة.

4- قدرة المرء على أن يتعلم كل جديد لم يخطر في مراحل الدراسة التي مرّ بها، وأن يتزود بمنابع الثقافة والمعرفة ويتصل بالعالم من حوله.

ثالثاً: الوظيفة الفكرية

تُعد اللغة من أهم عوامل النمو الفكري؛ لأنها تزود الفرد بأدوات التفكير، وباللغة يبرز فكر الإنسان من حيز الكتمان إلى حيز الوجود، فينتقي الإنسان ألفاظه وتعابيره، وينشئ الكلام، ويرتب الجمل المفيدة ويعيد النظر في كلماته لتطابق أفكاره، وبهذا فاللغة هي وعاء الفكر.

وتتمثل في الصلة الوثيقة بين اللغة والتفكير، ومن أمثلة ذلك:

- قدرة المرء على تعليل أمر يطرح عليه، ومكونات التعليل صورة ذهنية ترتب على شكل ألفاظ وتراكيب تبدو مقنعة.
- تكّون العادات العقلية.
- قدرته على نقض فكرة معينة، مع بيان أسباب هذا النقض، وما يرافق ذلك من مواكبة الألفاظ للأفكار التي تخرج على شكل لغة.
- تعتبر وسيلة لتحليل الصورة الذهنية وتركيبها.
- القدرة على تسلسل الأفكار والتي ترتبط فيها صور الأفكار الذهنية صورة بالمفردات والتراكيب وتترجم في النهاية بهذه المفردات والتراكيب.
- تعتبر اللغة عامل من عوامل النمو الفكري لكونها تزود الفرد بأدوات التفكير.
- تكّون المدرك العقلي الذي يمر بثلاث مراحل هي الملاحظة، والتعميم، والتجريد والذي يكون إما كلياً حسياً مثل (الإنسان، حيوان) أو جزئياً حسياً مثل (محمد، أحمد) أو كلياً معنوياً (الصدق، البطولة) أو جزئياً معنوياً مثل (بطولة عمر).

رابعاً: الوظيفة الجمالية

تعد اللغة مصدر للاستمتاع بالجمال فهي برموزها وأساليبها وعباراتها تعكس الجمال المتمثل في الطبيعة من حول الإنسان فيحس بما في الطبيعة من حركة

وحياة، وما فيها من إشراق وجمال. والأديب يمسك بقلمه المشبع بتفكيره، وأحاسيسه وعاطفته فيجعل القارئ يحس برقة النسيم في الصحراء المحرقة وبعبير الورد وسط البستان النضر وهكذا تعبر اللغة بأساليبها الراقية وتعبيراتها العالية أداة لإبراز الجمال في الطبيعة والإحساس به فكم من منظر يمر به الإنسان ولا تثيره ولكن الكلمة واللغة هي التي تجعل الإنسان يحس بالجمال في الزهرة الناعسة أو الوردة الندية النضرة ويحس بالكلمة، وتأثيرها على النفس في وصف المنظر بل أن الإحساس بنبضه الكلمة وحركتها تعبيراً عن جمال الطبيعة مما يرقى أحاسيس الإنسان ويسمو بمشاعره. والشعور بلوحات الطبيعة ترسمها كلمات اللغة شعراً ونثراً مما يبعث في النفس إحساساً بالبهجة والسرور(مجاور،2000).

خامساً: الوظيفة التربوية

اللغة هي الوسيلة التي يعتمد عليها في تربية الطلبة وتعليمهم، فهي وسيلة التعليم وتحصيل الثقافات والتزويد بالكثير من القيم والمعايير. واللغة لا تدرّس للطلبة على أنها هدف مقصود لذاته، بل هي وسيلة لبلوغ هدف أسمى وأعظم ألا وهو تربية الأجيال، وإعدادها إعداد يتلاءم وظرف الحياة وتطوّرها. وبعبارة أُخرى يجب أن نجعل اللغة وسيلة للتربية، وعنصراً أساسيّاً يساعد على إعداد الجيل الناضج عقليّاً والمهذّب نفسياً (السفاسفة،2004).

الخصائص العامة اللغة:

تتمتع اللغة بشكل عام بمجموعة من الخصائص وهي بأنها:-

- نظام صوتي ورمزي.
- اجتماعية.
- مكتسبة.
- وسيلة للتعبير والفكر.
- إنسانية.

- حاملة للمعاني.
- حية ونامية.
- متطورة.

خصائص اللغة العربية:

تميزت اللغة العربية بمجموعة من الخصائص عن غيرها من اللغات ومن هذه الخصائص:

1- لغة القرآن الكريم.
2- البيان.
3- ارتباط الحروف بالمعاني.
4- تمايزها صوتياً ورمزياً.
5- اتساع معجمها لكثرة المترادفات فيها.
6- الشمولية.
7- الاشتقاق.
8- هي لغة الإعراب.
9- المرونة والقدرة على التأقلم.
10- البناء الداخلي.
11- القدرة على ربط الحروف كتابياً.
12- احتفاظ الكلمة فيها بدلالاتها المجازية والواقعية من دون التباس بينها.
13- اقتران المعاني الحسية فيها بالمعاني المجردة.
14- استيعابها للتراث المعرفي والروحي.
15- مناسبة حروفها لمعانيها.
16- اختزان مفرداتها لطاقة شعرية ذات ظلال نفسية وإشعاعات دلالية.
17- تغير الدلالات فيها بتغير بنية الكلمات.

18-لها أنظمة في البناء مترابطة مثل: النظام الصوتي، والنحوي، والأسلوبي، والدلالي، والصرفي.

19- اشتمالها على النحت.

20-تميزها من الناحية الصوتية وارتباط الصوت فيها بالمعنى.

21- المرونة والقدرة على الوفاء بمتطلبات العصر.

22- اشتمالها على لهجات جغرافية تختلف من منطقة إلى أخرى.

23- اشتمالها على لهجات اجتماعية تميز المستويات الاقتصادية والثقافية لمتكلميها.

24- اشتمالها على لهجات ذات مستويات مختلفة.

فقه اللغة:

وفقه اللغة: هو العلم الباحث عن الألفاظ والمعاني، وعن المباحث العامة التي تتعلق بها في أطوارها المختلفة.

ويقصد من دراسته أمران هما:

أحدهما نظري، وهو الإلمام بالمباحث الهامة، كنشأة اللغة، وصلة اللفظ بالمعنى، وتداخل اللغات وغيرها. أنظر كتاب الدكتور أكرم خوالده الإيدز اللغوي.

والثاني عملي، وهو دراسة اللغة دراسة معللة، لتستريح النفس، فقد جبل الإنسان على تقبل ما ظهر له وجهه، ويأن له مأخذه، وأيضا التمكن من إرجاع كثير من الكلمات إلى أصول قليلة ليسهل على الناظر في اللغة درسها من دون مشقة أو معاناة.

موضوعات فقه اللغة هي: نشأة اللغة- حياة اللغة- الأصوات اللغوية- أصول الكلمات- بحوث اجتماعية- بحوث نفسية.

أغراض علم اللغة: يرمي هذا العلم من وراء دراسته للظواهر اللغوية إلى أغراض وصفية تحليلية ويرجع أهمها إلى الأمور الآتية حضر (1981):

1- الوقوف على حقيقة الظواهر اللغوية، والعناصر التي يتألف منها والأسس القائمة عليها.

2- الوقوف على الوظائف التي تؤديها في مختلف مظاهرها وفي شتى المجتمعات الإنسانية.

3- الوقوف على أساليب تطورها، واختلافها باختلاف الأمم والعصور.

4- كشف القوانين التي تخضع لها في جميع نواحيها والتي تسير عليها في مختلف مظاهرها.

5- الوقوف على العلاقات التي تربطها بعضها ببعض، والعلاقات التي تربطها بما عداها من الظواهر: كالظواهر الاجتماعية والنفسية والتاريخية والجغرافية والطبيعية والفيزيولوجية والإنتروبولوجية.

نشوء اللغة:

أسئلة كثيرة يمكن أن تُطرح في هذا المقام؛ فهذه القضيّة شغلت الذهن البشري منذ عهود طويلة، ودائماً كانت تجد من يحاول الإجابة عليها مُنطلِقاً من مرجعيات فكرية متعددة؛ دينية حيناً وفلسفيّة حيناً آخر.

وعلى الرغم من تعدّد الإجابات فإنها – وفي العصور جميعاً – كانت تتمحور حول نظريات ثلاث، لم يطرأ عليها أي تغيير يُذكر، بل إن التغيير الوحيد كان في أصحاب هذه النظريات وطرق البرهنة عليها.

وفي هذا المبحث سنحاول التعريف بهذه النظريات والمآخذ التي أُخِذت عليها، خالصين من ذلك كلّه إلى رأي توفيقيّ نراه الأكثر منطقيّة وعقلانيّة.

1- نظرية التوقيف:

يرى أصحاب هذه النظرية أن اللغة هبة من الله تعالى، ولا شأن للإنسان بوضعها، وأوّل من قال بهذه النظرية كان الفيلسوف اليوناني هيرقليطس الذي رأى

أن (الأسماء تدل على مُسمّياتها بالطبيعة لا بالتواطؤ والاصطلاح، وأن هذه الأسماء قد أعُطيت من لدن قوّة إلهيّة لتكون أسماء لمسمّياتها).

واستمرّت هذه النظرية في العصور الوسطى، ولاقت قبولاً عند رجال الدين المسيحي، ولم تعد براهين هذه النظرية تعتمد على الأدلّة العقليّة والفلسفيّة فحسب؛ بل أضحت تستمدّ شرعيتها من الكتب السماويّة (الإنجيل والتوراة)، من ذلك الجملة التي وردت في صدر إنجيل يوحنّا: (في البدء كان الكلمة والكلمة كان عند الله).

واستمرّت هذه النظريّة بعد ظهور الإسلام، بل ازدادت قوّة بفضل آية قرآنيّة رأى معظم المفسرين أنها دليل على توقيفيّة اللغة، وهي قوله تعالى: ﴿ وَعَلَّمَ ءَادَمَ ٱلۡأَسۡمَآءَ كُلَّهَا ﴾ [البقرة:31]، وتابع عدد من علماء العربية المفسرين فيما ذهبوا إليه من القول بتوقيفيّة اللغة، منطلقين في ذلك من الآية القرآنيّة ذاتها، وأهمهم: ابن دريد في كتابه الاشتقاق، وابن فارس في كتابيه: الصاحبي في فقه اللغة، ومعجم مقاييس اللغة.

أمّا في العصر الحديث فقد انحسرت هذه النظرية نوعاً ما، إلاّ أنها لم تندثر نهائياً، ففي القرن الثامن عشر نادى بها المفكر الفرنسي دي بونالد، الذي رأى أن اللغة ليست تواطئيّة من خلق الإرادة البشرية فالناس لم يتفقوا فيما بينهم على أن يكون ثمّة لغة فكان هناك لغة. فالإنسان لا يقدر على خلق شيء ما لم يكن لديه فكرة صريحة عنه، ولكي يحصل على هذه الفكرة الصريحة ينبغي له أن يعبّر عنها، إذن اللغة واجب وجود لمنشأ اللغة ذاتها، مما يفيد أن اللغة ليست من عمل القوى البشرية، إنها من لدن الله.

والحق أن ما ذهب إليه دي بونالد بقوله: (إن اللغة واجب وجود لمنشأ اللغة ذاتها) ليس فتحاً جديداً، فقد سبقه إليه السيوطي بقوله في كتابه المزهر: لو كانت اللغات اصطلاحيّة لاحتيج في التخاطب بوضعها إلى اصطلاح آخر من لغة أو كتابة يعود إليه الكلام (السيوطي، 1998).

وبعد هذا العرض السريع لتاريخ هذه النظرية؛ يجدر بنا الوقوف عند قوله تعالى: ﴿ وَعَلَّمَ ءَادَمَ ٱلْأَسْمَآءَ كُلَّهَا ﴾.

ذكرنا أن معظم المفسرين ذهب إلى أن اللغة توقيفيّة، ودليل توقيفيتها هو هذه الآية، وأخذ كلٌّ منهم يفسرها بالشكل الذي يجعل من توقيفيّة اللغة أمراً لا نحيد عنه، وتعدّدت الآراء وتشعبت في ماهيّة هذه (الأسماء).

فابن جني يرى أن الله سبحانه علّم آدم أسماء جميع المخلوقات بجميع اللغات العربية والفارسيّة والسريانيّة والعبرانيّة والروميّة وغير ذلك من سائر اللغات، فكان آدم وولده يتكلمون بها، ثمّ إن ولده تفرقوا في الدنيا وعلق كلٌّ منهم بلغة من تلك اللغات، فغلبت عليه واضمحلّ عنها ما سواها لبعد عهدهم بها.

وذهب بعض المفسرين إلى أنّه علمه أسماء ذريته، وبعضهم الآخر إلى أنّه علمه أسماء النجوم، وبعضهم إلى أنه علمه أسماء الملائكة، وبعضهم إلى أنه علمه أسماءه الحسنى.

وعن ابن عبد الله القسطنطيني في كتابه كشف الظنون عن أسامي الكتب والفنون، إن بعضهم نسب إلى رسول الله ﷺ حديثاً بادي الوضع، ونصه: (عن أبي ذر رضي الله عنه أنه قال: يا رسول الله أي كتاب أنزل على آدم عليه السلام؟ قال: كتاب المعجم، قلت أي كتاب المعجم؟ قال: أ – ب – ت – ث – ج، قلت يا رسول الله كم حرفاً؟ قال تسعة وعشرون حرفاً. والحق أن الاختلاق ظاهر في هذا الحديث، ولأسباب عدة منها:

1- عدم عثورنا على هذا الحديث في معظم كتب السنّة.

2- لم تكن الحروف في عهد الرسول ﷺ معروفة بهذا الترتيب وبهذا العدد، فأوّل من رتّب الحروف بهذا الشكل كان نصر بن عاصم الليثي (ت: 90هـ).

أمّا قوله تعالى: ﴿ وَعَلَّمَ ءَادَمَ ٱلْأَسْمَآءَ كُلَّهَا ﴾والذي ذهب فيه المفسرون مذاهب شتّى، فإننا نرى فيه أن الله لم يعطِ آدم الأسماء بل أعطاه القدرة على وضعها، أي ما يمكن لنا أن نسميه بالفضول البشري المعرفي، ويؤيّد هذا المذهب أشياء عدّة منها:

1. ورد في موضع آخر من القرآن الكريم قوله تعالى: ﴿إِنْ هِيَ إِلَّآ أَسْمَآءٌ سَمَّيْتُمُوهَآ﴾ [النجم:23] حيث نُسِب وضع الأسماء إلى البشر لا إلى الله.
2. جاء في سفر التكوين الإصحاح الثاني ما يدعم هذا الرأي؛ أي القول بأن آدم هو من وضع الأسماء، ولكن الله وضع فيه القدرة على وضعها، ونصه: (وجبل الرب الإله من الأرض كل حيوانات البرية وكل طيور السماء، فأحضرها إلى آدم ليرى ماذا يدعوها، وكل ما دعا به آدم ذات نفس حيّة فهو اسمها).
3. يمنعنا من القول بتوقيفيّة اللغة أشياء عدّة منها:

أ. لا يصحّ إذا كانت اللغة من عند الله تعالى وجود التضاد في اللغة (كاللون الذي يدلّ على الأبيض والأسود) لأن هذا التضاد تناقض يتنافى والحكمة الإلهيّة، كما أنها لو كانت من عند الله (لما كان للشيء الواحد أسماء متعددة وللاسم الواحد معان كثيرة).

ب. لو كانت اللغة من عند الله لما كانت – كما يقول دوسوسير – (عاجزة جذرياً عن الدفاع عن نفسها ضد العوامل التي تنقل من لحظة إلى أخرى العلاقة بين الدال والمدلول، وهذه إحدى نتائج اعتباطيّة العلامة).

ت. لو أن آدم عليه السلام أُعطي كل الأسماء والكلمات – كما يرى بعض اللغويين – لأعطي كلمات لم يُعرف معناها في ذلك العصر، كالحاسوب والطائرة وغيرها، ولكن لم تصلنا في الأخبار المنقولة كلمات كهذه.

ث. أيّة حكمة في تعلّم آدم عليه السلام اللغات التي ذكرها ابن جنيّ، إن وظيفة اللغة الأساسية هي التواصل، ولغة واحدة كفيلة بتحقيق هذا التواصل.

والخلاصة: إننـــا لا نرفض هذه النظرية جملة وتفصيلاً، بل نرى أن التوقيفيّة – إذا كانت موجودة – فهي مقصورة على القدرة الكامنة التي وضعها الله في الإنسان، والتي سمحت له بوضع الأسماء.

2- **نظرية التقليد والمحاكاة**:

ملخص هذه النظرية أن اللغة نشأت عن محاكاة الإنسان لأصوات الطبيعة المحيطة به، وأقدم الأقوال التي وصلتنا حول هذه النظرية كانت للفراهيدي وطلابه سيبويه، فقد نقل لنا ابن جني في الخصائص ما نصّه: (قال الخليل كأنهم توهموا في صوت الجندب استطالة ومدّاً، فقالوا: صرّ، وتوهموا في صوت البازي تقطيعاً، فقالوا: صرصر، وقال سيبويه في المصادر التي جاءت على فَعَلان: إنها تأتي للاضطراب والحركة نحو: النقزان والغليان، فقابلوا بتوالي حركات المثال توالي حركات الأفعال وقَبِل ابن جني بهذا الرأي ورجحه بقوله: (وذهب بعضهم إلى أنّ أصل اللغات كلها إنما هو من الأصوات المسموعات كدويّ الريح وحنينِ الرعد وخرير الماء وشحيج الحمار ونعيق الغراب وصهيل الفرس ونزيبِ الظبي ونحو ذلك ثم ولدتِ اللغات عن ذلك فيما بعد وهذا عندي وجه صالح ومذهب مُتقبّل).

وتابعت هذه النظرية ظهورها في العصور الحديثة، فتبنّى العالم (وتني) ما ذهب إليه ابن جنّي بحرفيته تقريباً، إذ رأى (أن اللغة نشأت عن طريق محاكاة الإنسان للأصوات الطبيعية التي كان يسمعها حوله)، وبالغ بعضهم في قيمة هذه النظرية كعبد الله العلايلي (الذي يزعم أن كلّ حرف من حروف الأبجدية العربية يدلّ على معنى خاصّ، وأنّه إذا عرفت معاني الحروف أمكن معرفة معنى الكلمة العربية ولو لم تكن معروفة من قبل، ثمّ يمضي فيجعل لهذه الحروف معاني فلسفيّة لا نظنّ أنها خطرت يوماً على قلب الإنسان العربي القديم).

والحقّ أن هذه النظرية فيها من المبالغة ما يجاوز حدّ المعقول، فلو كانت اللغة بكاملها محاكاة للطبيعة لما تعدّدت لغات العالم، ولَكان للعالم لغةٌ واحدة لا غير.

إلاّ أن هذه النظرية تحمل شيئاً من الصواب، فبعض الألفاظ تُعتبر صدىً لأصوات الطبيعة كالحفيف والخرير والزفير والصهيل والعواء، كما أن بعض الألفاظ قد ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالدلالات في بعض الحالات النفسيّة، كالكلمات التي تعبّر عن الغضب أو النفور أو الكره، كما أنّه غدا معروفاً في العربية أن زيادة المبنى تدلّ على زيادة المعنى، وهذا ما أشار إليه سيبويه والخليل آنفاً.

والخلاصة: إننا لا نستطيع أن نردّ كلّ ألفاظ اللغة إلى محاكاة الطبيعة، كما أننا لا نستطيع أن نهمل هذه النظرية إهمالاً تامّاً، فهناك قسط لا بأس به من ألفاظ العربية يمتّ بصلة وثيقة إلى أصوات الطبيعة.

3- نظرية الوضع والاصطلاح:

يرى أصحاب هذه النظرية أن اللغة اصطلاح وتواضع يتمّ بين أفراد المجتمع، ومن ثمّ ليس لألفاظ اللغة أيّة علاقة بمسمياتها.

وأوّل من قال بهذه النظرية كان الفيلسوف اليوناني ديمقريطس الذي (اعتبر مَنشأ اللغة عملية تواطئيّة؛ لأن الاسم الواحد ذاته كثيراً ما يقبل عدّة مسميات، ولأنّ الشيء الواحد كثيراً ما يقبل عدّة أسماء أو قد يتبدّل اسمه ولا يتبدّل هو، وتوسعاً بهذا المبدأ انتهى ديمقريطس إلى القول بأن الأسماء تُعطى للأشياء من لدن الإنسان لا من لدن قوّة إلهيّة).

وعلى الرغم من سيطرة النظرة الدينية التوقيفيّة في المجتمع الإسلامي؛ فإن ذلك لم يمنع بعض اللغويين العرب من القول بالاصطلاح، وهذا ما يبدو جلياً من خلال قول ابن جنّي في الخصائص: (أكثـر أهل النظر على أن أصل اللغة إنما هو تواضع واصطلاح لا وحي وتوقيف).

وتابعت هذه النظرية في العصور الحديثة استمراريتها، حيث لاقت قبولاً عند الأب الروحي للدراسات اللغوية الحديثة فردينان دوسوسير، فهو يقرّر منذ البداية أن الرابط الجامع بين الدال والمدلول هو اعتباطي، ويبرّر ذلك بقوله: (وحجتنا في ذلك إنما هي الاختلافات القائمة بين اللغات ووجود اللغات المختلفة) ولكنه ما لبث أن أقرّ بوجود شيء من العلاقة بين الدال والمدلول، إذ يرى أن هناك بعضاً من ملامح الرابط الطبيعي بين الدال والمدلول، ويرى بأن الفرد ليس لديه القدرة على تغيير أي شيء في علامة ما، وذلك عند ثبوتها وتمكنها في مجموعة لغوية (دي سوسير، ص89-91).

وعلى الرغم من منطقيّة ما تطرحه هذه النظريّة فإنها تعرّضت لاعتراضات عدّة، منها الاعتراض القائل بحاجتنا إلى لغة تكون وسيلة التخاطب حتّى نتمكّن من وضع لغة، وهذه الفكرة هي التي أشار إليها كلٌّ من السيوطي ودي بونالد، كما أشار إلى الفكرة ذاتها العالم الألماني ماكس مولر الذي رأى أن (اللغة الإنسانيّة الأولى لم تكن نتيجة تواضع واتفاق خلافاً لما ذهب إليه أصحاب النظرية التواطئيّة، إذ لو كان الأمر كذلك لوجب أن يكون في أيدي المتواضعين وسيلة للتفاهم فيما بينهم، ولا يمكن أن تكون هذه الوسيلة؛ اللغة الصوتيّة؛ لأن المفروض أن اللغة الصوتيّة هي موضوع التواضع).

والخلاصة: إن قسماً كبيراً من مفردات اللغة قد وُضِع عبر الاصطلاح، فما تقوم به مجامع اللغة العربية لا يعدو أن يكون اصطلاحاً وتواضعاً، ولكن ذلك لا يعني أن اللغة كلها قد وُضِعت على هذا الأساس.

وجهة نظر:

إن موقفنا هو موقف توفيقي سلكه عدد من الباحثين منذ القِدم، فمنذ العصور الأولى وفّق أفلاطون بين كلٍّ من رأيِ هيرقليطس التوقيفي ويمقريطس الاصطلاحي، وفي العصور الوسطى في الغرب المسيحي، اعتنق لواء التوفيق

القديسُ غريغوريوس حيث يقول: أن يكون الله قد وضع في الطبيعة البشرية كل ملكاتها المألوفة فهذا لا يعني أنّه علّة كلّ الأفعال المباشرة التي نقوم بها، أجل لقد وضع فينا ملكة بناء البيت، كما وضع فينا الملكات المحققة للأفعال الأخرى، لكننا نحن البانون لا هو، وهكذا قل عن اللغة.

كما ذهب القاضي أبو بكر في الشرق الإسلامي إلى التوفيق، فرأى أن تعليم الله الأسماءَ لآدم قد حصل بالإلهام، وأنه وضع في الإنسان مَلَكَة الخلق، ثمّ تركه يخلق على هواه.

وقد تابع هذا النهج الألماني ماكس مولر الذي يقول بعد أن يفنّد دعوى كلٍّ من التوقيفيّة والتواطئيّة: لم يبقَ إلاّ تفسير واحد معقول لهذه الظاهرة وهو أن الفضل في نشأة اللغة يرجع إلى غريزةٍ زُوِّد بها الإنسان في الأصل للتعبير عن مدركاته.

ونرى أن اللغة هي كلّ ما تقدّم، فهي توقيف واصطلاح ومحاكاة؛ فهي توقيف باعتبار الغريزة التي أودعها الله فينا، ومن خلال هذه الغريزة رحنا نضع الكلمات طوراً عبر محاكاة الطبيعة وأطواراً عبر التواضع والاصطلاح، ولكن إذا كان النصيب الأكبر من لغتنا قد وُضِع بالتواضع والاصطلاح؛ فما هو سبب شعورنا بتلك العلاقة الحميمة بين اللفظ ومعناه؟

إن معظم ما نشعر بهِ من تناسب بين الألفاظ والمعاني أمر مكتسب نشأ بعد معرفة السامع بالمعنى لا قبله، ولذلك يتعذّر على الأجنبي أن يحسّ بشيء من هذا التناسب الدلالي الصوتي ما لم يكن على معرفة باللغة.

هذه العلاقة المكتسبة يسميها إبراهيم أنيس؛ الصلة المكتسبة بين الألفاظ والمعاني، ويرى أن الخطأ الذي وقع فيه دارسو اللغة هو عدم التفريق بين الصلة الطبيعيّة الذاتيّة والصلة المكتسبة إذ لا شكّ أن بين الألفاظ ودلالاتها صلة، ولكنها

صلة مكتسبة؛ أي لم تنشأ مع تلك الألفاظ أو تولد بمولدها، وإنما اكتسبتها الألفاظ اكتساباً بمرور الأيام وكثرة الاستعمال.

مهارات اللغة:

تقسم اللغة إلى أربع مهارات وهي: الاستماع والمحادثة والقراءة والكتابة. ويرى الكاتبان قبل الحديث بإيجاز حول هذه المهارات، التعريف بمعنى المهارة لغة واصطلاحاً، والتفريق بين المهارة والقدرة، وذكر أسس تعلم المهارة.

المهارة لغة واصطلاحاً:

المهارة لغة:

إحكام الشيء وإجادته والحذق فيه، يقال: مَهَرَ يَمْهُرُ، مَهَارة. فهي تعني الإجادة والحذق، وأن الماهر هو: هذا الحذق الفاهم لكل ما يقوم به من عمل، فهو: ماهر في الصناعة وفي العلم، بمعنى أنه أجاد فيه وأحكم.

المهارة اصطلاحاً:

أداء لغويّ يتصف بالدقة والكفاءة والسرعة والفهم. ونقصد بأداء هنا قد يكون صوتي مثل (القراءة، والمحادثة...) أو غير صوتي مثل (الاستماع، والكتابة...) ويجب أن يتصف هذا الأداء بالدقة والكفاءة والفهم، فضلاً عن السرعة والسلامة اللغوية نحواً وصرفاً وخطاً وإملاءً، مع ضرورة مراعاة العلاقة بين الألفاظ ومعانيها ومطابقة الكلام لمقتضى الحال وصحة الأداء الصوتي لأصوات اللغة من حيث إخراج الحروف وتمثيلها للمعنى المراد وكذلك سلامة الأداء الإملائي، والقدرة على التكيف مع الظروف إلى غير ذلك من المهارات المتصلة باللغة في جميع صورها.

تعتبر المهارات اللغوية الركيزة الأولى في تعلم اللغة وهي أهم ما يمكن أن يتسلح فيه الفرد وتنبع أهميتها باعتبارها الوسيلة الأساسية في الاتصال والتفاهم بين الأفراد والجماعات، وكلما تمكن منها الفرد سهل عليه استعمال اللغة. ولذا تعد

المهارات اللغوية ضرورة ملحة لكل مثقف ومتعلم بوجه عام، وهي ضرورية لمن يعمل في حقل التعليم بوجه خاص.

الفرق بين المهارة والقدرة:

القدرة (Ability) هي طاقة أو استعداد عام يتكون لدى الفرد نتيجة عوامل داخلية أو خارجية لاكتساب المقدرة.

أما المهارة (Skill) هي استعداد أو طاقة ذاتية خاصة أقل تحديداً من القدرة، وتتكون لدى الفرد نتيجة التدريب والممارسة. فمثلاً القدرة الكلامية موجودة لدى كل إنسان غير أنه ليس كل إنسان ماهراً فيها.

أسس تعليم المهارة:

يعتمد تعليم المهارة على معرفة الأسس التي تسبق عملية تعليمها، وحدد الخويسكى (2008) مجموعة من الأسس وهي:

1- مراعاة درجة النمو العقلي والبدنيّ للمتعلم: لكل مرحلة في النمو العقلي والبدني استعداداتها الخاصة بها، لذا لا يجب أن يُعلّم مهارة لا تناسب مستوى تفكيره.

2- مراعاة الهدوء النفسيّ: فللاضطراب النفسي أو الحركي الأثر السالب على أداء المهارة وعملية تعليمها، لذا يجب إبعاد التوترات النفسية والحركية طوال فترة تعليم المهارات.

3- مراعاة دافعية المتعلم: رغبة المتعلم في التعليم تعد شرطاً أساسياً لكل عملية من عمليات التعلم، فلابد من أن تتفق المهارة مع الميول الشخصية للمتعلم، فالذي لا يرغب في تعلم القراءة والكتابة لا يمكنه أن يكتسب مهارتهما.

4- مراعاة درجة تعقد المهارة: لكل مهارة خواصها وتتوقف درجة تعليم المهارة وإيصالها للمتعلم على ما تتسم به من خواص وإذا عرفنا هذه الخواص أمكن توصيلها للمتعلم بما يتناسب ودرجة تعقيدها من خلال استخدام أصح الطرق التي تساعد على التعلم والتوصيل الصحيح لها.

مهارة الاستماع:

يُعد الاستماع من أهم المهارات الأساسية في تعلم وتعليم اللغة ومن هنا جاءت أهمية الاستماع واضحة في القران الكريم – ممثل أحوال الكفار يوم القيامة وقد أُحيط بهم وعانوا العذاب –: ﴿وَقَالُوا۟ لَوۡ كُنَّا نَسۡمَعُ أَوۡ نَعۡقِلُ مَا كُنَّا فِیۤ أَصۡحَـٰبِ ٱلسَّعِیرِ ۝١٠﴾ [المُلك:10].

وقد علمنا القران الكريم آداب تلقي الرسالة فأمر بالاستماع والإنصات ﴿وَإِذَا قُرِئَ ٱلۡقُرۡءَانُ فَٱسۡتَمِعُوا۟ لَهُۥ وَأَنصِتُوا۟ لَعَلَّكُمۡ تُرۡحَمُونَ ۝٢٠٤﴾ [الأعراف:204]. ومن هنا فالاستماع مهارة أساسية في الاتصال والتواصل والعملية التعليمية التعلمية.

"ولفن الاستماع قيمة في الحياة الإنسانية فيـــه بدأ نزول الوحي على رسول الله ﷺ حين أمره الله عن طريق الوحي بالقراءة فخاطبـــه قائلا: ﴿ٱقۡرَأۡ بِٱسۡمِ رَبِّكَ ٱلَّذِی خَلَقَ ۝١﴾ [العلق:1]. وهو يعلم أنه أمي لا يقرأ ولا يكتب، ولكنه قرأ فعلا بأنه استمع إلى الوحي فوعى ما سمع منه وعيا تاما وردده وحرك به لسانه، وحفظه، ثم قرأه على أصحابه معلمهم إياه وعلموه غيرهم" (الهاشمي، العزاوي، 2005).

مفهوم الاستماع:

يطلق على الاستماع أحياناً فن الإصغاء أو قراءة الاستماع أو القراءة السمعية وهي التي يستقبل فيها الإنسان المعاني والأفكار الكامنة وراء ما يسمعه من الألفاظ والعبارات التي ينطق بها القارئ قراءة جهرية، أو المتحدث في موضوع معين، أو المترجم لبعض الرموز والإشارات ترجمة مسموعة. ولكن من أين جاء هذا المصطلح: قراءة الاستماع؟ وهل الاستماع قراءة في حدّ ذاته؟. للإجابة عن هذا السؤال نقول إن قراءة الاستماع هي مهارة الإصغاء لما يقرأ على أسماعنا ويُلقى إلينا من أجل الفهم والاستيعاب والانتفاع بالمسموع. أي هي العملية التي يستقبل بها الإنسان المعاني والأفكار الكامنة وراء ما يسمعه. وهذه القراءة تحتاج إلى ما يلي:

- حسن الإنصات.
- مراعاة آداب الاستماع وعدم المقاطعة أو التشويش.
- ملاحظة نبرات صوت القارئ.
- طريقة الأداء اللفظي لقارئ النص.

والاستماع: هو نشاط ذهني يمكن الطلبة من الإصغاء الواعي والانتباه والتركيز والمتابعة المستمرة لما يُلقى على مسامعه أو محاولة الفهم والإحاطة بأهم الأفكار والمعاني وابرز المعلومات والأحداث التي تشمل عليها الرسائل اللغوية الشفوية التي ترد إلى مسامعه في مواقف ألتعلم المختلطة، سواء كان ذلك داخل الصف أم خارجه (استيتيه، نصر، الحوري، 1995).

وعرفه السيد (1998) بأنه "الإنصات والفهم والتفسير والنقد. فهو تعرف للرموز المنطوقة وفهمها وتفسيرها.

فالاستماع هو النشاط اللغوي الذي ترتكز عليه كل من القراءة الجهرية والكتابة والمحادثة ونظراً لأنه هو الذي تتم به معظم عمليات التعلم فيما يدور بين المدرس وطلابه من مناقشات أو أسئلة أو نحو ذلك وهو أداة الطالب في استقبال الأفكار بل إنه أداته التي يتعلم بها أكثر من غيرها وبخاصة في المراحل الأولى من التعلم.

وتبرز أهمية الاستماع بكونه وسيلة هامة للأطفال الأسوياء لتعلم القراءة والكتابة والحديث الصحيح في كل ما يتلقونه في شتى جوانب المعرفة. والاستماع سبيل الفرد إلى فهم ما يدور حوله ويتابع كلّ ما يصله من القنوات السمعية المختلفة، وقد أثبتت الدراسات أهمية الاستماع من خلال إحصائيات بينت نسب توزيع الاتصال اللغوي بين الناس على فنون اللغة الأربعة في اليوم حيث جاءت بما يلي:

45% من الوقت تقضيه الناس مستمعة إلى الآخرين، و35% من الوقت تقضيه الناس متحدثة إلى الآخرين. بينما 25% من الوقت تقضيه الناس بين القراءة والكتابة. ومن هنا نرى بأن الاستماع يأخذ نصيب الأسد من الأهمية والضرورة في تدريسه بشكل صحيح ومناسب ويأتي في المرتبة الثانية الحديث وهو ما سوف أتكلم عنه في الصفحات القادمة.

مداخل الاستماع:

تختلف مداخل الاستماع باختلاف المرحلة الدراسية والفئة العمرية ولذلك لابد للمعلم من أن يحدد الهدف أو الغرض من الاستماع قبل البدء بتدريس الاستماع أو استخدام مداخل الاستماع للتدريس. ولذلك سأشير إلى المرحلة والطريقة أو المدخل الذي يناسب تدريسها:

1. في الحلقة الأولى من المرحلة الأساسية يدرب المعلم طلبته على الاستماع لمدة قصيرة بزمن لا يزيد عن ربع ساعة عن طريق حكاية أو قصة قصيرة تلائم القدرات العقلية ومستويات النضج لدى الطلبة. يسردها المعلم عليهم وبعد ذلك يطرح أسئلة يحدد من خلالها مدى فهم الطلبة الهدف من القصة وفهم مجرياتها وتسلسل أحداثها.
2. في المراحل المتقدمة يكلف المعلم أحد الطلبة بتلخيص قصة أو نص أو موضوع ما ثم يقوم الطالب بإلقائه أمام زملائه وهم يستمعون إليه ليجري مناقشته فيما استمعوا إليه.
3. في مرحلة أكثر تقدما ممكن للمعلم يُكلف مجموعة من الطلبة، الاستماع إلى نشرات الأخبار من الإذاعة المدرسية أو التلفاز أو المذياع ويقدم الطلبة ملخصا عن هذه الأخبار ويتم طرحها ومناقشتها أمام الطلبة.
4. ممكن أن يكلف المعلم الطلبة في الاستماع إلى برنامج ما يُعالج قضية من قضايا المجتمع ويقدم ملخصا ولمناقشته وإصدار الحكم وتقويم ما استمعوا إليه.

5. ممكن أن يكلف المعلم الطلبة في الاستماع إلى خطبة أو محاضرة أو ندوة أو مؤتمر ويقدم الطالب ملخصا لما استمع إليه و يناقشه مع معلمه وزملائه وإصدار الحكم عليه وتقويمه.

وبالرغم من أهمية هذه المهارة وحاجة الفرد إليها أياً كان موقعه سواء داخل المدرسة أو خارجها وبالرغم من تأكيد الأدب التربوي على وجوب تعليم هذه المهارة عبر برامج متخصصة وتوظيف تكنولوجيا التعليم في تشكيل وتنمية المهارات الذهنية والأدائية ذات الصلة كاستخدام مختبرات اللغة وأشرطة الكاسيت إلا أن هذه المهارة لم تحظ بعد بما تستحقه من رعاية واهتماما فما زالت دروس الاستماع تُنفذ في المدارس بطريقة عشوائية ومحددة وقلما يلتفت المعلمون إلى التخطيط الفعال لتعليم الاستماع كما هو الحال في تعليم القراءة والكتابة الأمر الذي يؤدي إلى وجود شكوى من عدم مقدرة بعض الطلبة على التركيز أو الاستماع الفعال والاستمرار في عماليات المتابعة وأعمال الذهن بالقدر الذي يسمح للطالب في مواقف التلقي بالإحاطة بأهم الأفكار الواردة في الرسائل المتلقاه. (نصر،1997)

مراحل تخطيط و تنفيذ درس الاستماع الفعال:

1. تهيئة الطالب بإثارة ما لديه من خبرات سابقة ذات صلة بالموضوع.
2. تعريض الطلبة إلى المادة المسموعة ضمن زمن معين وبكيفيات معينة.
3. يتعرض الطلبة إلى ممارسة نشاطات لغوية متنوعة لغرض تشكيل السلوك المهارات الأدائية، ومنها: (التركيز، الانتباه، المتابعة، الفهم الشامل، النقد).
4. الفهم الشامل: إذا استمع الطالب إلى نص معين فأنه يستطيع أن يتحدث أو يكتب فقرة واصف مجمل ما يتضمنه النص.
5. نقل اثر هذا التعلم إلى الحياة.

ومن أهميها كذلك اتفاقها مع ما يشهده العالم من تطور فكري وتربوي بحيث أصبح يركز على الفرد باعتباره محور العملية التعليمية التعلمية، بل محور العملية

التربوية بأكملها، ولذلك أصبح هناك تركيز على التنمية العقلية بأبعادها المختلفة وهو ما أكده مؤتمر التطوير التربوي المنعقد في الأردن عام 1987.

ولكن هذه المهارة –الاستماع– على وجه الخصوص لم تأخذ نصيبها من التدريب والتعليم المبرمج كغيرها من المهارات اللغوية الأخرى.

ولهذا هناك بعض **التوجهات عند تدريس الاستماع** ومنها:

1. إعطاء الطلبة فرص لجمع المعلومات والأسئلة وتفسيرها.
2. بناء درس الاستماع على ما لدى الطلبة من معارف سابقة.
3. أسئلة الاستماع تُثير التفكير لدى الطلبة.
4. يُشجع المعلم الكلام والتفكير بصوت مسموع.
5. التحفيز على التفكير أكثر من استخدام قواعد اللغة.
6. تشجيع وإثارة حماس الطلبة على سرد القصص والاستماع إليها.
7. استخدام الكلام غير الرسمي في تقاسم الأفكار والحقائق.
8. تشجيع الطلبة على تحدي ذواتهم وافتراضات الآخرين.
9. دعم ومساندة قدرات الطلبة للمشاركة في مناقشات مبررة خلال المواقف الجدلية.
10. تنمية إحساس الطلبة للشعور بغيرهم وميولاتهم وإحساساتهم.
11. وضع مجموعة من أهداف الاتصال الفعال.
12. تشجيع ومكافئة المبادرات.
13. تقييم العماليات والناتج.
14. التشجيع على التقييم الثنائي.
15. دور المتعلم مشارك في عملية الاستماع وليس سلبيا.
16. يُدرك الانفعالات والحالات النفسية التي ترتبط بنبرة الصوت والإيقاع العم للنص المسموع.
17. يُبدي رأيه فيما استمع إليه وإصدار الأحكام مع التعليل المناسب.

18. استخلاص المعلومات الأساسية من المادة المسموعة.
19. تنمية القدرة على تمييز الاختلافات في التنغيم ومواقع النبر في الكلام.

استراتيجيات الاستماع:

تحتاج مهارة الاستماع إلى عدد من الاستراتجيات لتطويرها عندما يستمع الفرد إلى مادة مسجلة أو حديث معين لابد من استخدام الأساليب التالية:

1. يُصغي باهتمام وانتباه ويحاول منع أساليب التشتت والتفكير في غير الموضوع الذي يتلقاه.
2. استخدام معارفه وخبراته السابقة ذات الصلة بالموضوع ليبني عليها.
3. أخذ ملحوظات حول المادة المسموعة بحيث يدون ابرز الأفكار والمعلومات والأحداث والشخوص والقضايا اللافتة للانتباه فيما يحاول الاستماع إليه.
4. ملاحظة وتحديد الأشياء الجديدة في المادة المسموعة.
5. استخدام المعجم وهي مهارة تتطلب قدرة على استخدام المعجم لتحديد معاني بعض المفردات التي تشكل إعاقة سيرورة الفهم لمضامين المادة المسموعة.
6. إستراتجية التلخيص لعمل ملخص لمقالة أو مادة مسموعة لا بد أن يتمكن المستمع من تحديد ابرز المعلومات والأفكار ويدونها بلغته بعيدا عن الإطالة والاستطراد ويُراعي تنظيم هذه المعلومات.
7. إستراتجية التخمين: وهي قدرة عقلية لدى الفرد حيث يتنبأ ويتوقع أحداث ومعلومات تقع نتيجة فهمه لبدايات أفكار أو معلومات أو أحداث. ومن لديه القدرة في التخمين لديه القدرة على اكتشاف العلاقات بين الأشياء.
8. إتاحة المعلم المجال للطلبة حتى يتعلموا الأصول العامة للاستماع.
9. يوضح المعلم لطلبته الغرض من الاستماع.
10. تعزيز عادات الاستماع الايجابية لدى الطلبة باستخدام الألفاظ التي تعزز الاستماع لفعال وتجنب الأحكام اللفظية والنصائح.

11. استخدام المعلم أسئلة مفتوحة لمساعدة الطلبة في تطوير مهاراتهم في ربط الأفكار والاستنتاج والمقارنة وتقييم الأفكار.
12. قيام المعلم بعملية التقويم وذلك بإعداد أسئلة تخص الموضوع المستمع إليه وتتم مناقشتها مع الطلبة لقياس ما تحقق من فهمهم للمهارة التي يستمعون إليها. (الهاشمي، العزاوي، 2005)

وبعد استخدام التوجهات والاستراتيجيات السابقة يتوقع من الطالب الذي يتدرب على عماليات الاستماع، وتعزيزه لهذا التدريب باستخدامه وتوظيفه في مواقف متعددة أن يكون قادرا بعد استماعه لرسالة شفوية على ما يلي:

1. استدعاء كلمة أو جملة الابتداء.
2. تمييز بعض الكلمات المتكررة فيها.
3. معرفة أهم الشخوص الواردة في الرسالة (إن وجدت).
4. إعادة ترتيب الأحداث وفق تسلسلها الزمني (إن وجدت).
5. استدعاء كلمة أو جملة الخاتمة.
6. معرفة الموضوع أو المشكلة التي تدور الرسالة المتلقاه حولها.
7. تمييز نوع المثيرات الصوتية المرافقة لكل حدث من الرسالة.
8. الإحاطة بأهم المعلومات أو الأخبار المتضمنة.(نصر، 1997).

ومن هنا تُعد مهارة الاستماع تهيئة خصبة لبقية المهارات فالمرء في حالة الاستماع لا يعد سلبيا بل هو ايجابي فعال إذ إنه يعمل على تفكيك الرموز التي تصل إليه من المرسل ويعمل كذلك على فهمها وتحليلها والحكم عليها. ولهذا فهي تُعد النافذة الأساسية لبقية المهارات، وكذلك للاطلاع على أفكار الآخرين وأرائهم مباشرة.

مهارات الاستماع:

قسم التربويون مهارات الاستماع إلى أربعة أقسام رئيسة هي:

أولا: مهارات الفهم ودقته، وتتكون من العناصر الآتية:

1. الاستعداد للاستماع بفهم.
2. القدرة على حصر الذهن، وتركيزه فيما يستمع إليه.
3. إدراك الفكرة العامة التي يدور حولها الحديث.
4. إدراك الأفكار الأساس للحديث.
5. استخدام إشارات السياق الصوتية للفهم.
6. إدراك الأفكار الجزئية المكونة لكل فكرة رئيسة.
7. القدرة على متابعة تعليمات شفوية، وفهم المقصود منها.

ثانيا: مهارات الاستيعاب، وتتكون من العناصر التالية:

1. القدرة على تلخيص المسموع.
2. التمييز بين الحقيقة، والخيال مما يقال.
3. القدرة على إدراك العلاقات بين الأفكار المعروضة.
4. القدرة على تصنيف الأفكار التي تعرض لها المتحدث.

ثالثا: مهارات التذكر، وعناصرها كالتالي:

1. القدرة على تعرف الجديد في المسموع.
2. ربط الجديد المكتسب بالخبرات السابقة.
3. إدراك العلاقة بين المسموع من الأفكار، والخبرات السابقة.
4. القدرة على اختيار الأفكار الصحيحة؛ للاحتفاظ بها في الذاكرة.

رابعا: مهارة التذوق والنقد، وتتصل بها العناصر الآتية:

1. حسن الاستماع والتفاعل مع المتحدث.
2. القدرة على مشاركة المتحدث عاطفيا.

3. القدرة على تمييز مواطن القوة، والضعف في الحديث.
4. الحكم على الحديث في ضوء الخبرات السابقة، وقبوله أو رفضه.
5. إدراك مدى أهمية الأفكار التي تضمنها الحديث، ومدى صلاحيتها للتطبيق.
6. القدرة على التنبؤ بما سينتهي إليه الحديث.

(www.drmosad.com/index85.htm)

أما برات وجرين الوارد في السيد (1998) حددا أهم **مهارات الاستماع** بالآتية:

- إدراك هدف المتحدث.
- إدراك معاني الكلمات.
- فهم الأفكار وإدراك العلاقات فيما بينها وتنظيمها وتبويبها.
- اصطفاء المعلومات المهمة.
- استنتاج ما يود المتحدث قوله وما يهدف إليه.
- تحليل كلام المتحدث والحكم عليه.
- تلخيص الأفكار المطروحة.

فإذا كان تعلم اللغة العربية يرمي إلى اكتساب المهارات اللغوية الأساسية (المحادثة والاستماع والقراءة والكتابة). فإن لكل مهارة أساسية مهارات فرعية ومن أهم **المهارات الفرعية للاستماع** ما يلي (الهاشمي، العزاوي، 2005):

- إدراك كلام المتحدث.
- إدراك معاني الكلمات.
- فهم الأفكار الأساسية والفرعية.
- إدراك العلاقة بين الأفكار.
- تنظيم الأفكار وتبويبها.
- اصطفاء المعلومات المهمة.
- استنتاج ما يود المتحدث قوله.

- تحليل كلام المتحدث.
- الحكم على كلام المتحدث.
- القدرة على تلخيص الأفكار المطروحة.

و لإثارة الاهتمام بالاستماع لابد من أن:

1. ربط الرسالة بحياة المستمع.
2. استخدام أنشطة تساعد في خلق بيئة مساعدة على الاستماع.
3. التركيز في الرسالة على حاجات المستمع الشخصية.

(Seely,1995)

أغراض الاستماع:

كما للاستماع مهارات فله أيضا أغراض ومن أغراضه:

- جمع معارف ومعلومات.
- تتبع التعليمات.
- المشاركة في المناقشات.
- تفسير وتحليل المعلومات.
- تشكيل أراء وأحكام.
- الشعور بالراحة والاستمتاع.
- توضيح الآراء والمشاركة بها وبالمشاعر والمعلومات.
- وضع فكرة و تدعيمها في التفاصيل.
- اختيار أوصاف المفردات.

مهارة الحديث/ المحادثة / الكلام:

حظي الكلام بأهمية ومكانة بين المهارات الأساسية للغة حيث يعتبر الرافد الأساسي للثقافة والمعرفة الإنسانية وعن طريقة يتعرف الإنسان على ما يجري حوله من مناشط في مختلف نواحي الحياة وبه يستطيع الفرد أن يكشف تماما عن

حقيقته لنفسه وللآخرين، ويندمج بصورة فعالة في الحياة الاجتماعية. ويتم تبادل الأفكار والخبرات والآراء. فاستخدام الكلمة جزء لا يتجزأ من الحياة الإنسانية. وهذا يؤكد قوة الكلمة المنطوقة ودورها في نمو حياة الإنسان وتقدمه منذ القدم (يونس ورفيقه،1977).

ويمكن القول إنه كان من المُحال على البشرية أن تبدأ بدايتها في التطور على الأرض، لولا تلك القدرة التي أودعها الله عز وجل في الإنسان ألا وهي القدرة على الكلام والبيان ومصدق ذلك قوله تعالى: ﴿خَلَقَ ٱلْإِنسَٰنَ ۝٣ عَلَّمَهُ ٱلْبَيَانَ ۝٤﴾ [الرحمن:3-4].

وتبدو أهمية الكلام كمهارة من مهارات اللغة في إدارة الاتصال السريع بين الفرد وغيره فعملية الاتصال هي بلاغة وبيان. أي العملية التي يكون فيها الخطاب الإنساني هدفيّ التوجيه بطريقة أو بأخرى مقصودا لغرض معين (إبراهيم،1986).

وتحدث اللغة الشفوية في أحداث كلامية، والحدث الكلامي يتضمن ليس فقط النص اللغوي (الحديث المتصل نفسه) ولكن يتضمن كذلك الناس المتكلمين أو المستمعين وأغراضهم ومقاصدهم والعلاقات الاجتماعية بينهم، وانه يتضمن السياق الموقفي -الوضع الفيزيقي- والضوابط الاجتماعية والثقافية وعواطف وانفعالات المشتركين فيه. (مقدادي،1997). وأما غرض المحادثة هو أن يتكلم الطالب أكثر ما يمكن أن يتكلم وبأحسن شكل ممكن(السيد،1998).

مفهوم المحادثة:

هي وسيلة المرء لإشباع حاجاته، وتنفيذ متطلباته في المجتمع الذي يحيا فيه، وهي الأداة الأكثر تكرارا وممارسة واستعمالا في حياة الناس وأكثر قيمة في الاتصال الاجتماعي من الكتابة (السيد، 1998)

ونرى بأن المحادثة هي القدرة الخاصة بالإنسان على إنتاج لغة منطوقة في شكل رموز صوتية تحمل دلالات مُتفاهم عليها بين أفراد المجتمع الواحد.

ولهذا فالكلام أو الحديث يحتل مركزا هاما في المجتمع الحديث. وتبدو أهميته في أنه أداة الاتصال السريع بين الفرد وغيره، والنجاح فيه يحقق كثيرا من الأغراض في شتى ميادين الحياة. وحدد احمد(1979) **خطوات الكلام** بالآتية:

1. الاستثارة.
2. تفكير.
3. صياغة.
4. نطق.

قبل أن يتحدث المتحدث لا بد وأن يُستثار سواءً كان المثير داخلي أو خارجي وبعد ذلك يبدأ في التفكير فيما سيقول، فيجمع الأفكار ويرتبها بصورة منطقية متسلسلة مقنعة. ومن ثم يبدأ الإنسان في انتقاء الرموز- الكلمات، العبارات، التراكيب- المناسبة ليما يفكر فيه. وثم تأتي المرحلة الأخيرة وهي مرحلة النطق أي إخراج ما فكر فيه ونضمه ورتبه على شكل رموز صوتيه مسموعة.

مواصفات الحديث الفعال:

1. أن يحمل رسالة محددة.
2. أن يكون فيه من التأثير المناسب للسامع.
3. أن يراعي قواعد اللغة المنطوقة.
4. أن يقدم الكلام وفق معايير الأداء الصوتي والحركي.

التوجهات لتدريس المحادثة:

فهناك بعض التوجهات لتدريس المحادثة ومنها:

1. استناد موضوع المحادثة إلى خبرات الطلبة المباشرة وغير المباشرة فاهتمامات الطلبة هي نقطة الانطلاق في الموضوعات.
2. مراعاة النمو الفكري للطلاب.
3. التنوع في موضوعات المحادثة ولا تكون على وتيرة واحدة.
4. الاهتمام بالإحداث الفورية المناسبة.
5. تعلم المحادثة في مواقف حياتية طبيعية.
6. الاهتمام والتركيز على المعنى أكثر من الصيغة اللفظية.
7. يُعبر الطالب عن أفكاره وليس أفكار المعلم (مراد،1990).
8. المشاركة بشكل أساسي وبنّاء في تبادل الأفكار خاصة أثناء المناقشات بالفصل والتحدث مع المعلم.
9. طرح الأسئلة والإجابة عنها بأسلوب متماسك ودقيق وأن يتبع بدقة التعليمات الشفوية.
10. تصور الأفكار وتنميتها حول موضوع معين، تمهيدا لتحدث إلى جماعة ما، وتنظيم الأفكار المتصلة بهذا الموضوع. وان يُقيم الطريقة التي عرض بها الآخرون الموضوعات المتشابهة (طعيمة، 1998).
11. تقديم نماذج من اللغة العربية الفصيحة.
12. استخدام دروس قصيرة لتعليم الطلبة اللغة في مواقف شفوية متنوعة.
13. تعليم الكلام لعدة أغراض مثلا للإقناع وللمشاركة في العواطف وللإجابة...

كفايات المحادثة:

وقد حدد (مراد،1990) مجموعة من الكفايات للتحدث ومنها:

- يُعبر عما في نفسه وعما يدور حوله بوضوح وطلاقة.
- يُدير حوارات و ينظم مناقشات مع زملائه.
- يستخدم أساليب الحديث الملائمة في المواقف الاجتماعية المختلفة.
- يعلل ما يبديه من رأي حول بعض المواقف في حدود قدرته.

استراتجيات الكلام أو الحديث:

تحتاج مهارة المحادثة إلى عدد من الاستراتجيات والأساليب لتطويرها ومن هذه الأساليب:

1. المحاضرة.
2. المناقشة والمحادثة (مجموعات النقاش الصغيرة).
3. الندوة.
4. المناظرة والمقابلة
5. الخطابة وإلقاء الكلمات.
6. سرد القصص والحكايات.
7. إعطاء التعليمات والإرشادات.
8. عرض التقارير والبحوث والملخصات.
9. التعليق والتعقيب على فكرة ما.
10. إثارة مشكلات ذات وجهات نظر مختلفة.
11. وصف المباريات أو الحوادث أو المناظر أو الصور.
12. المسرح.
13. الجدل حول قضية أو موضوعا ما.
14. المحاورة.

المهارات الفرعية للمحادثة:

ومن أهم المداخل أيضا مجموعة من المهارات الفرعية للمحادثة. ولابد من المعلم أن يسعى جاهدا لتحقيق هذه المهارات لدى الطلبة ومنها:

- نطق الحروف من مخارجها الصحيحة.
- لفظ الكلمات دفعة واحدة دون أخطاء.
- مراعاة مواضع الوصل.
- قراءة الجمل قراءة موصولة.

الأمور التي لابد من مراعاتها عند تدريس المحادثة

وبما أن التحدث مهارة لغوية مركبة ومعقدة لأنها تتألف لذا فهناك مجموعة من الأمور لابد من مراعاتها عند تدريس المحادثة وهذه الأمور هي:

- معرفة قواعد اللغة.
- معرفة الأصوات ومخارجها.
- التمييز بين الحروف.
- قراءة الأنماط اللغوية.
- التمييز بالاداءات الصوتية.
- علامات الترقيم.

مداخل عامة لمهارتي الاستماع والمحادثة:

وهناك مداخل عامة لمهارتي الاستماع والمحادثة وهي مداخل تعليم اللغة العربية وهذه المداخل هي:

1. المدخل الاتصالي: تُعتبر مهارتي الاستماع والمحادثة من المهارات الأساسية التي يتم من خلالها تعليم اللغة العربية ومهاراتها الأخرى.

حيث أنها تسهم في الاتصال والتواصل بين الأفراد عي عمليات تفاعل بين فرد وأخر أو بين مجموعة من الأفراد ومجموعة أخرى وذلك بهدف المشاركة في خبرة يترتب عليها تعديل في سلوك الفرد (فضل الله،2003).

فمهارات الاستماع تساعد في نمو الانطلاق في الحديث والمستمع هو اقدر على فهم الجمل الطويلة المعقدة فالاتصال ما بين المستمع والمتحدث يكون بالتداور وهذا هو الجانب الاتصالي ما بين مهارة الاستماع ومهارة الحديث.

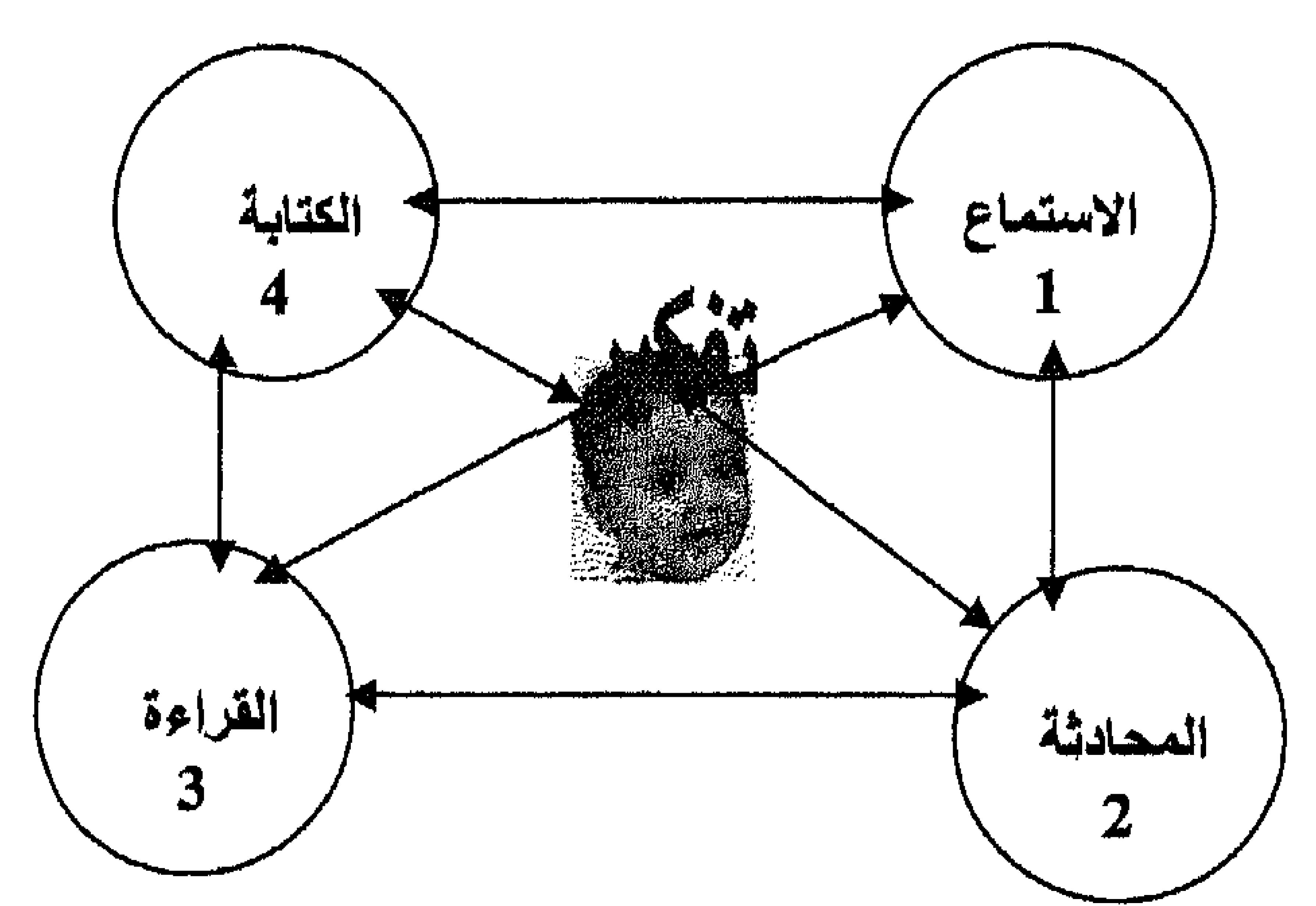
2. مدخل التكامل: التكامل هنا يعني الترابط فهذا الترابط يظهر جلي أثناء ممارسة الاستماع والمحادثة – وكذلك في المهارات الأخرى القراءة والكتابة– فلا متحدث دون مستمع ولا مستمع دون متحدث (فضل الله، 2003).
3. مدخل الوظيفية: وتعني الاهتمام بتنمية مهارات الاستماع والمحادثة لدى الطالب في مواقف طبيعية متنوعة وتقديم أنشطة ترتبط ببيئة الطالب وتناسب اهتماماته ورغباته واحتياجاته ومستواه الفكري وقدراته (فضل الله، 2003). وإكسابه مهارات الاستماع والحديث من اجل استخدامها في مختلف الأغراض التي يحتاجها الطالب لقضاء حوائجه.

فحين يتعلم الطالب الاستماع والمحادثة سيكون قادرا على القيام بالمطالب أو الوظائف التي يتطلبها منه المجتمع. وهذا يعني بأن مرحلة التعليم الأساسي يجب أن توجه الطلبة للقيام بجميع ألوان النشاط اللغوي الذي يتطلبه منهم المجتمع.

العلاقة بين الاستماع والمحادثة:

يلاحظ أن هناك ارتباطا وثيقا بينهما فكل منهما يؤثر ويتأثر بالأخر فالمتحدث يعكس في حديثه لغة الاستماع التي يسمعها في البيت والبيئة وبالمقابل تؤثر لهجة المتحدث، وأداؤه، وانسيابه وطلاقته في المستمع فتدفعه إلى محاكاتها، كما أن الدقة في المحادثة تكتسب بالاستماع الدقيق إلى المتحدث الدقيق. اذ أن نمو مهارات

الاستماع يساعد على نمو الانطلاق في الحديث، حيث إن نسبة ورود الاستماع مرتبطا بمهارة الكلام أعلى من نسبة ورود الاستماع منفردة، أو مرتبطة بأيه مهارة أخرى. وهذا يعني ان الكلام الذي يدور بين المتكلم والسامع يتحتم تغيرا مستمرا في دور كل من المستمع والمتكلم، فالمستمع لا يكون مستمعا دائما ولا المتكلم يبقى متكلما دائما اذ تختلف الأدوار فيصير المستمع متكلم، والمتكلم متحدثا (السيد،1998).



نموذج يوضح العلاقة بين مهارات اللغة من جهة والتفكير من جهة أخرى

فمن خلال النموذج نجد هناك ارتباط تام ما بين المهارات الأساسية الأربعة ولكن هذا الترابط يعتمد بالدرجة الأولى على مهارة الاستماع ومن ثم مهارة المحادثة وارتباط هذه المهارات جميعها بالتفكير. فهذه المهارات تتأثر وتؤثر بعضها ببعض وكذلك تتأثر بالتفكير وتؤثر به.

فإذا نظرنـــا إلى النموذج السابق لوجدنـــا هناك تكامل بين هاتين المهارتين – الاستماع والمحادثة– وبين بقية المهارات حيث يسهم هذا التكامل في توظيف وربط هاتين المهارتين بمشكلات الحياة. وكذلك هذا النموذج جعل هاتين المهارتين محمر العملية اللغوية وهذا يسهم بشكل فعال في توظيف التعلم والتعليم ليكونا مناسبين ومؤثرين وفاعلين في حياة الطلبة.

فمهارة الاستماع تُعد من مهارات الاستقبال التي يستقبل بها السامع النص أو الرسالة المرسلة وأما مهارة المحادثة فهي تعد من المهارات البنائية يكتسبها الإنسان ويسعى إلى تطويرها. فهي تتطور من خلال التفاعل داخل أو خارج الغرفة الصفية وهذا التفاعل لا يكون إلا بالاستماع الجيد. فالطلبة يقضون معظم وقتهم في المدرسة للاستماع.

ونحن بحاجة إلى الاستماع للغة الملفوظة في سياقات دلالية لأن القدرات اللغوية في الاستماع تُسهم في تنمية القدرات اللغوية في الحديث. ولهذا لابد من أن نمضي وقتا طويلا في الاستماع قبل أن نعمل على تطوير قدراتنا في التحدث.

ويصبح الطلبة مستمعين فاعلين حينما يتفاعلون مع الرسالة المقدمة لهم ويقومونها ويصممون أسئلة عليها ويطرحون أسئلة على المتكلم وهذا يساهم في تنمية مهارة الاستماع والحديث عند الطلبة.

مهارة القراءة:

هي مدخل الفرد إلى اللغة، والتمهيد الجيد لها ضرورة، فهي عملية ليست بالهينة، تحتاج إلى تخطيط وتفكير وتنظيم حتى يُقدم المقروء للمبتدئين، وفق منهج علمي. وعرف المربون القراءة بأنها عملية يراد بها إيجاد الصلة بين لغة الكلام والرموز الكتابية. وتتألف لغة الكلام من المعاني والألفاظ التي تؤدي هذه المعاني. ويفهم من هذا أن عناصر القراءة ثلاثة هي: المعنى، واللفظ، والرمز. ولقد عرف جود مان (Good man) القراءة بأنها عملية نفسية لغوية يقوم القارئ بوساطتها بإعادة بناء معنى عبر عنه الكاتب في صورة رموز مكتوبة"الألفاظ". والقراءة عملية فكرية شديدة التعقيد لارتباطها بالنشاط العقلي والفسيولوجي للإنسان، إضافة إلي حاسة البصر وأداة النطق والحالة النفسية. ويرى الكاتب بأن القراءة عملية فكرية راقية تتمثل في حل الرموز المكتوبة وفهم معانيها.

فعملية القراءة عملية عقلية معقدة مركبة ذات شكل هرمي يرتبط بالتفكير بدرجاته المختلفة بحيث أن كلّ درجة تفكير تعتمد على ما تحتها ولا تتم بدونها. فإن عملية القراءة تماثل جميع العمليات التي يقوم بها المعلم في التعليم فهي تستلزم الفهم والربط والاستنتاج.

أبعاد القراءة:

وتقوم القراءة على أبعاد أربعة هي:

- التعرف والنطق.
- الفهم.
- النقد والموازنة.
- حل المشكلات.

أساليب لتنمية مهارات القراءة:

هناك أساليب كثيرة لتنمية مهارات القراءة ومن أهم هذه الأساليب:

1. تدريب الطلاب على القراءة المعبرة والممثلة للمعني، حيث حركات اليد وتعبيرات الوجه والعينين، وهنا تبرز أهمية القراءة النموذجية من فبل المعلم في جميع المراحل ليحاكيها الطلاب.
2. الاهتمام بالقراءة الصامتة، فالطالب لا يجيد الأداء الحسن إلا إذ فهم النص حق الفهم، ولذلك وجب أن يبدأ الطالب بتفهم المعنى الإجمالي للنص عن طريق القراءة الصامتة، ومناقشة المعلم للطلاب قبل القراءة الجهرية.
3. تدريب الطلاب على القراءة السليمة، من حيث مراعاة الشكل الصحيح للكلمات ولا سيما أو أخرها.
4. معالجة الكلمات الجديدة بأكثر من طريقة مثل: استخدامها في جملة مفيدة، ذكر المرادف، ذكر المضاد، طريقة التمثيل، طريقة الرسم، وهذه الطرائق كلها ينبغي أن يقوم بها الطالب لا المعلم فقط يسأل ويناقش، وهناك طريقة

أخرى لعلاج الكلمات الجديدة وهي طريقة الوسائل المحسوسة مثل معنى كلمة معجم وكلمة خوذة، وهذه الطريقة يقوم بها المعلم نفسه.

5. تدريب الطلاب على الشجاعة في مواقف القراءة ومزاولتها أمام الآخرين بصوت واضح، وأداء مؤثر دون تلجلج أو تلعثم أو تهيب وخجل، ولذلك نؤكد على أهمية خروج الطالب ليقرأ النص أمام زملائه، وأيضاً تدريب الطالب على الوقفة الصحيحة ومسك الكتاب بطريقة صحيحة وعدم السماح مطلقاً لأن يقرأ الطالب قراءة جهرية وهو جالس.
6. تدريب الطالب على القراءة بسرعة مناسبة، وبصوت مناسب ومن الملاحظ أن بعض المعلمين في المرحلة الابتدائية يطلبون من طلابهم رفع أصواتهم بالقراءة إلى حد الإزعاج مما يؤثر على صحتهم ولا سيما حناجرهم.
7. تدريب الطلاب على الفهم وتنظيم الأفكار في أثناء القراءة.
8. تدريب الطلاب على القراءة جملة جملة، لا كلمة كلمة، وتدريبهم كذلك على ما يحسن الوقوف عليه.
9. تدريب الطلاب على التذوق الجمالي للنص، والإحساس الفني والانفعال الوجداني بالتعبيرات والمعاني الرائعة .
10. تمكين الطالب من القدرة على التركيز وجودة التلخيص للموضوع الذي يقرؤه.
11. تشجيع الطلاب المتميزين في القراءة بمختلف الأساليب كالتشجيع المعنوي، وخروجهم للقراءة والإلقاء في الإذاعة المدرسية وغيرها من أساليب التشجيع.
12. غرس حب القراءة في نفوس الطلاب، وتنمية الميل القرائي لدى الطلاب وتشجيع على القراءة الحرة الخارجة عن حدود المقرر الدراسي ووضع المسابقات والحوافز لتنمية هذا الميل.

13. تدريب الطلاب على استخدام المعاجم والكشف فيها وحبذا لو كان هذا التدريب في المكتبة.
14. تدريب الطلاب علي ترجمة علامات الترقيم إلى ما ترمز إليه من مشاعر وأحاسيس، ليس في الصوت فقط بل حتى في تعبيرات الوجه.
15. ينبغي ألا ينتهي الدرس حتى يجعل منه المعلم امتداداً للقراءة المنزلية أو المكتبية.
16. علاج الطلاب الضعاف وعلاجهم يكون بالتركيز مع المعلم في أثناء القراءة النموذجية، والصبر عليهم وأخذهم باللين والرفق، وتشجيعهم من تقدم منهم، وأما أخطأ الطلاب فيمكن إصلاحها بالطرق الآتية:

- تمضي القراءة الجهرية الأولى دون إصلاح الأخطاء إلا ما يترتب عليه فساد المعنى.
- بعد أن ينتهي الطالب من قراءة الجملة التي وقع الخطأ في إحدى كلماتها نطلب إعادتها مع تنبيهه على موضوع الخطأ ليتداركه.
- يمكن أن نستعين ببعض الطلاب لإصلاح الخطأ لزملائهم القارئين.
- -قد يخطئ الطالب خطأ نحوياً أو صرفياً في نطق الكلمة فعلى المعلم أن يشير إلى القاعدة إشارة عابرة عن طريق المناقشة.
- قد يخطئ الطالب في لفظ كلمة بسبب جهله في معناها وعلاج ذلك أن يناقشه المعلم حتى يعرف خطأه مع اشتراك جميع الطلاب فيما اخطأ فيه زميلهم.
- يرى التربويين أنه إذا كان خطأ الطالب صغيراً لا قيمة له وخصوصاً إذا كان الطالب من الجيدين ونادراً ما يخطئ فلا بأس من تجاهل الخطأ وعدم مقاطعته.

أنواع القراءة:

وللقراءة أنواع منها القراءة الصامتة، والقراءة الجهرية، وقراءة الاستماع.

القراءة الصامتة:

هي القراءة التي يحصل فيها القارئ على المعاني والأفكار من الرموز المكتوبة دون الاستعانة بالرموز المنطوقة ودون تحريك الشفتين أي أن البصر والعقل هما العنصران الفاعلان في أدائها. والأصل في القراءة إذاً هو القراءة الصامتة. وإذا ما أُريد نقل مفاهيم الرموز المكتوبة ومعانيها إلى الآخرين وتعريفهم بها.

وما يميز القراءة الصامتة أنها أكثر استعمالاً من القراءة الجهرية، وتوفر كثير من الوقت على القارئ، وأسرع في الأداء لتخلّصها من أعباء النطق وأحكام الإعراب أحياناً، فضلاً عن جلبها للراحة والاستماع بعيداً عن إزعاج الآخرين أو الانزعاج بهم، وتعين القارئ على نخيّر المعلومات المناسبة له.

أساليب تطوير مهارة القراءة الصامتة:

- تتجسد القراءة الصامتة في العملية التي يتم بها تفسير الرموز الكتابية وإدراك مدلولاتها ومعانيها في ذهن القارئ دون صوت أو همهمة أو تحريك الشفاه. وهي تقوم على عنصرين هما:
  - النظر بالعين إلى الكلمات المقروءة.
  - النشاط الذهني لاستيعاب الكلمات المقروءة.
- تصفح النص أولاً، وتحدد الأجزاء التي يركز عليها المؤلف، ويعطيها المساحة الكبرى.
- إذا كان هناك رسومات توضحيه عن أي فكرة أو مصطلح في النص، فلابد أن تكون الفكرة مهمة.
- إذا ضايقنا الوقت نتجاوز الفصول الصغيرة ونركز على الكبيرة منها.

- قراءة الجملة الأولى من كل مقطع بعناية أكبر من بقية المقطع.
- تسجيل ملاحظاتنا على العناوين، والجملة الأولى من كل مقطع قبل قراءة النص، ثم نقوم بإبعاد النص عنّا.
- التركيز على الأسماء والضمائر وأدوات الشرط في كل جملة.
- يمكن الاستفادة من بعض أساليب تطوير مهارتـــي القراءة الجهرية والسريعة.

أهداف القراءة الصامتة:

- اكتساب المعرفة اللغوية.
- السرعة في القراءة والفهم.
- تنشيط الخيال وتغذيته.
- تقوية دقة الملاحظة.
- تنمية الحواس.
- تنمية روح النقد البناء.
- القدرة على إعطاء الحكم.

أنواع القراءة الصامتة:

1- القراءة الصامتة التي تسبق القراءة الجهرية للدرس.
2- القراءة الصامتة الموجهة، مثل: قراءة كتاب ما حول موضوع ما أو كتاب موحد تقرره وزارة التربية والتعليم في كل سنة.
3- القراءة الحرة، مثل: قراءة الصحف والمجلات، أو قراءة القصص بقصد التسلية، أو قراءة لتكوين رأي، أو قراءة لحل مشكلة خاصة، أو قراءة قضية سياسية أو اقتصادية أو أدبية أو اجتماعية... الخ.

القراءة الجهرية:

هي لون من القراءة يؤديه القارئ بصورة شفوية مستخدما فيه نطق المفردات والجمل المكتوبة بصورة صحيحة في مخارجها مضبوطة في حركاتها مسموعة في أدائها ملونة حسب الموقف معبرة عن المعاني التي تضمنتها. أو هي العملية التي تتم فيها ترجمة الرموز الكتابية وغيرها إلى ألفاظ منطوقة وأصوات مسموعة متباينة الدلالة. وهي تعتمد على ثلاثة عناصر هي:

- رؤية العين للكلمات المقروءة.
- نشاط الذهن في إدراك معاني الكلمات.
- التلفظ بالصوت المعبّر عمّا تدل عليه الكلمات.

لابد في البداية من التدرّب على القراءة الصامتة، وهذه المرحلة تسبق القراءة الجهرية، إذ دون فهم لمعنى النص لن يجيد القارئ الأداء الحسن، ولذلك يجب البدء بفهم المعنى الكلي للنص عن طريق القراءة الصامتة.

أساليب لتطوير مهارة القراءة الجهرية:

1. التدّرب على القراءة المعبّرة عن المعنى، ويكون ذلك من خلال استخدام حركات الأيدي وتعابير الوجه والعينين.
2. التدرّب على القراءة السليمة من خلال ضبط شكل الكلمات، والنطق السليم لمخارج الحروف.
3. التدرّب على القراءة الجهرية أمام الآخرين بصوت واضح وأداء مؤثّر دون تلجلج أو تلعثم أو تهيّب أو خجل، فهذا يمنح المتدرّب على القراءة الثقة بالنفس والشجاعة.
4. تلخيص النص قبل قراءته لأنه يمكّن القارئ من التركيز في أثناء القراءة.
5. التدرّب على الإحساس الفني والانفعال الوجداني بالنص.

6. التدرّب على ترجمة علامات الترقيم إلى ما ترمز إليه من مشاعر وأحاسيس، ليس في الصوت فقط، بل حتى في تعابير الوجه واليدين.
7. يُفضّل أن تكون القراءة أمام زميل أو أكثر فهذا يدرّب القارئ على الثقة بالنفس، كما يساهم في كشف الزملاء لأخطائه.
8. التدرّب على القراءة السريعة.

أساليب تطوير مهارة القراءة السريعة:

لقد أصبحت القراءة السريعة من الأمور المطلوبة في عصرنا الذي يتميّز بالسرعة، لأنها توفّر لنا الجهد والوقت. وقد أثبتت الدراسات أن الشخص العادي يستطيع أن يُحدِثَ تحسّناً يتراوح بين 50 إلى 100% في سرعته في القراءة دون أن يفقد شيئاً من فهمه للمعاني التي يقوم بقراءتها.

وثبت أيضاً عدم صحة الاعتقاد الشائع بأن من يقرأ ببطء يفهم أكثر، بل على العكس فالشخص سريع القراءة قد يتفوّق عليه بحيثُ يحصل على أفكار ومعلومات أكثر ممن يقرأ ببطء في وقت محدد.

مهارات تطوير القراءة السريعة:

ومن المهارات التي يمكن الاعتماد عليها لتطوير مهارة القراءة السريعة:

- تخصيص وقت يومي دون انقطاع لممارسة مهارات القراءة.
- أن تكون القراءة من أجل الوصول إلى الأفكار الأساسية للنص.
- تطوير القدرة على الفهم بقراءة النصوص الصعبة.
- تحديد وقت محدد للقراءة والتصميم على الانتهاء في الوقت المُحدّد.
- تركيز الانتباه والابتعاد عن كل ما يدعو إلى التشتّت.
- النظر إلى النص كقطعة واحدة لا مجرّد مفردات، ومع التكرار سوف ينمّي القارئ المجال البصري لديه، ويقلل تثبيت العين.
- زيادة السرعة في القراءة بعد مدة زمنية قصيرة من البدء بالبرنامج.

- عدم التلفظ بالكلمات التي يقرؤها المتدرّب.
- التركيز على الصفحة بكاملها، وعدم التركيز على الكلمات.
- الحرص على إجبار النفس على القراءة السريعة. صحيح أننا لن نفهم كل ما نقرأ في البداية ولكن بالتمرّن يومياً يمكن أن نتعلم بسرعة، وأن نُلمّ بالأفكار بطريقة خاطفة.
- عدم الاهتمام بالأخطاء فهذا أمرٌ طبيعي في البداية، وحلّ ذلك يكون بالاستمرار في التمرين.
- قراءة الموضوع نفسه بسرعة مرتين أو ثلاث مرّات إذا لزم الأمر للحصول على الأفكار الرئيسية، وبعد ذلك يمكن القراءة بعناية للوقوف على التفاصيل.
- الحرص على قراءة العبارات والجمل وعدم قراءة الكلمات.
- التدرّب على القفز من عبارة إلى أخرى، ومن جملة إلى جملة، ووضع خطوط تحت النقاط البارزة. ويمكن للجمل التالية أن توضّح النقاط التي تظل غامضة.
- التدرّب على أن نتوقّع ما يريده كاتب النص.
- اختبار النفس من حين لآخر لرؤية مدى ما أحرزناه من تقدم في سرعة القراءة، وذلك بحساب عدد الكلمات التي نستطيع قراءتها في الدقيقة الواحدة.

أهداف القراءة الجهرية:

1. إخراج الحروف من مخارجها الصوتية الصحيحة. ولا يتأتى ذلك إلا بمعرفة أنواع الحروف من حيث مخارجها وصفاتها.
2. تعويد الطلبة على صحة الأداء بمراعاة مواضع الوقف والوصل، ومراعاة التسكين عند الوقف والتحريك عند الوصل، ومراعاة علامات الترقيم...الخ
3. تعويد القارئ على سرعة معتدلة من القراءة.

4. تعويد القارئ على تمثل أحوال المادة المقروءة من حيث مضمونها وأسلوبها، والانفعال بذلك انفعالاً يظهره في القراءة، ويتناسب وطبيعة تلك الأساليب.
5. تعويد القارئ على ضبط المادة المقروءة بالضوابط النحوية والصرفية والإعرابية بالحركات والحروف، حسب قواعد اللغة.

أشكال تستخدم فيها القراءة الجهرية:

- قراءة المادة الدراسية (النص) في الغرفة الصفية.
- إلقاء الخطب بموضوعاتها المختلفة.
- تقديم فقرات برنامج الإذاعة المدرسية.
- المحاضرات بأنواعها المختلفة.
- اللقاءات الأدبية والسياسية والاجتماعية والاقتصادية...الخ.
- قراءة الأخبار والموضوعات المختلفة من الإذاعة والتلفاز.

مهارة الكتابة:

لما كانت عملية الكتابة تعتمد على إتقان عملية القراءة، فقد ركزنا على القراءة أولاً، بتعريف القارئ بمفهوم القراءة وأنواعها وأساليب تنميتها وأهدافها وأشكال استخدامها.

وإذا كانت القراءة إحدى نوافذ المعرفة، وأداة من أهم أدوات التثقيف التي بمقتضاها يقف الإنسان على نتاج الفكر البشري، فأن الكتابة في الواقع تعتبر مفخرة العقل الإنساني بل أنها أعظم ما أنتجه العقل الإنساني.

وعملية الكتابة (Process Writing) هي إحدى الوسائل المستعملة للاتصال بعضنا ببعض، أي أنها أسلوب من أساليب التواصل الذي يمكن الفرد أن يعبر عن أفكاره وأن يقف على أفكار غيره، ويمكن أن يبرز ما لديه من معان ومفاهيم. فعن طريقها أمكن تسجيل التراث الثقافي وأمكن انتقاله من جيل إلى جيل. وبواسطتها

استطاع العقل الإنساني أن يقف على ما أحدثه غيره من تطورات أثرت في حياته ومن تغيرات أثرت في بناء المجتمعات.

وعمليتا القراءة والكتابة متلازمتان بالنسبة لأي طالب. فالضعف في القراءة يؤدي إلى الضعف في الكتابة، كما أن إتقان المهارات القرائية يؤدي إلى إتقان المهارات الكتابية. ولكي يقوم الطالب بأداء الأنشطة المختلفة التي تساعده في عملية التعلم بفعالية عليه أن يتدرب على العمليتين كلتيهما. فهو:

1. يلخص ما يقرأه، ويدون الملاحظات حول جميع الدروس والموضوعات التي، يتعلمها.
2. يجيب عن الأسئلة كتابيا.
3. يقوم بالتدرب على عملية الكتابة في جميع مراحل تعلمه.
4. يعبر عن نفسه كتابيا في مواضيع التعبير.
5. يحتاج إلى عملية الكتابة في حياته الخاصة.
6. يقوم بكتابة التقارير والأبحاث.
7. يمارس الكتابة كهواية إذا كانت لديه ميول أدبية.

وكثيراً ما يكون الخطأ في الرسم الكتابي سبباً في قلب المعنى وعدم وضوح الأفكار، ومن ثم تعتبر الكتابة عمليه مهمة، وضرورية للفرد والمجتمع للتعبير عن الأفكار بشكل دقيق. ومن هنا يرى المختصون باللغة ان تعليم الكتابة يقوم على أمور ثلاثة رئيسة: أولها،الكتابة بشكل يتصف بالأهمية، والاقتصادية، والجمال، ومناسبة المضمون لمقتضى الحال، وهو ما يسمى بالتعبير التحريري (Composition). وثانيها الكتابة السليمة من حيث الهجاء، وعلامات الترقيم والمشكلات الكتابية الأخرى. أما الأمر الثالث وهو يتصل بالية الكتابة وهو الكتابة بشكل واضح وجميل.

والتعبير الكتابي: هو القيام بعمل كتابي يتصف بأنه هام، واقتصادي، وجميل، يشيع السرور في النفس ومناسب للمناسبة التي كتب فيها. وعرفه الهاشمي (1994) أنه: "نشاط لغوي وظيفي أو إبداعي، يقوم به الطالب للتعبير عن الموضوعات المختارة تعبيراً واضح الفكرة، صافي اللغة، سليم الأداء. ويتطلب التعبير الإبداعي زيادة على ما تقدم التأثير في القارئ". وعرّفه عبد الوهاب (2002) المذكور في خوالده (2010) أنه: "عملية عقلية تقوم على التحليل، والتركيب، تصب في رموز مكتوبة، تصور الألفاظ الدالة على أفكار الإنسان، أو ما يعتمل في نفسه من مشاعر، أو يخالجها من أحاسيس وانفعالات، إذ يريد أن يكتب للمتعة العقلية، أو ما يريد توصيله إلى الآخرين، أو حين يريد قضاء مصلحة ما، أو ذلك كله". وعرف خوالده (2012) التعبير الكتابي بأنه: عملية ذهنية عقلية محكمة البناء غاية في الصعوبة والتعقيد تقوم على الإيجاد والإبداع، وتحتاج إلى التخطيط والمراجعة والتأمل قبل البدء في عملية الكتابة وفي أثنائها وبعدها؛ للإفصاح عما يجول في النفس من أفكار ومشاعر.

كيف نساعد الطلبة في تطوير عملية الكتابة خلال المراحل التي تمر بها؟

تأتي عملية الكتابة في نهاية سلم المهارات اللغوية الأربع، وهي الاستماع والمحادثة والقراءة وأخيراً الكتابة. أي أنها تعتمد على كل ما سبقها من مهارات. وهي كذلك تشمل العديد من المهارات الجزئية التي لا بد من إتقانها قبل وأثناء المراحل الكتابية التي تطرقنا إليها.

فالكتابة إذا عملية معقدة، ولذا، يحسن بالمعلمين أن يتعاملوا معها بانتباه وحذر، حتى لا يزيدوها تعقيداً. والمعلم الجيد يدرك كيف يساعد طلبته عن طريق:

1. الحصص القصيرة التي تركز حول مهارات محددة لتدريب طلبته عليها. (5–15 دقيقة).

2. حصص لتدريب الطلبة على ممارسة إحدى المراحل التي تمر بها عملية الكتابة. (20–30 دقيقة).
3. حصص لمعالجة الأخطاء الشائعة التي يرصدها المعلم لدى قراءته لكتابات الطلبة. (15–25 دقيقة).
4. توفير قوائم تصحيح الأخطاء التي تساعد الطلبة على تصحيح أخطائهم بأنفسهم.

استراتيجيات تنمية مهارة الكتابة:

لماذا يفتقر معظم الطلاب في المرحلة الإعدادية والثانوية إلى القدرة على نقل وتوظيف المهارات الكتابية التي يتعلمونها في المرحلة الابتدائية في المواضيع التي يكتبونها؟

فهم يتعلمون القواعد، والترقيم، والإملاء.... الخ ولكن لماذا يعجزون عن توظيفها في كتاباتهم؟

تقترح لوسي كالكنس في كتابها " فن تعليم الكتابة" بعض الاستراتيجيات المحددة التي يحسن أن تؤخذ بعين الاعتبار لدى التفكير بتعليم الكتابة:

الاستراتيجية الأولى/ فصل النسخ عن التعبير:

نحتاج كمعلمين أن نقدر عملية الكتابة بكل ما تتضمنه من تعقيدات. فهي ليست عملية نسخ لقطعة مكتوبة خالية من الأخطاء. وإنما هي أفكار حقيقية للطلبة أنفسهم، يعبرون عنها بالكتابة. ولهذا، علينا أن نشجعهم بغض النظر عن الشكل الذي تأخذه كتاباتهم. سيتم الاهتمام بالإملاء والأناقة والترقيم وغير ذلك فيما بعد. فالطلبة يحتاجون إلى الكتابة دون خوف من الوقوع في الخطأ. وهم يحتاجون أن يكتبوا كثيرا، وضمن فترات قصيرة.

وللإجابة عن السؤال السابق، يمكن القول أن الطلبة الذين تعلموا القواعد والإملاء والترقيم، لم يتعلموا كيف يوظفونها في المهارة الكتابية. أي أن تعلم هذه القواعد انفصل عن ممارسة الكتابة، الأمر الذي جعلهما منفصلتين فيما بعد.

الإستراتيجية الثانية/ تعليم اللغة كمهارة لا كقواعد:

يجدر بنا أن نعلم اللغة كمهارة لا كقواعد وقوانين. فمعرفة القواعد وحدها لا تكفي لعملية الكتابة. أما ما يحتاجه الطلبة، فهو توظيف هذه القواعد في كتاباتهم عن طريق الممارسة الدائبة والمنتظمة.

الاستراتيجية الثالثة/ احترام الذكاء الكامن خلف الأخطاء:

سواء جمع الطلبة أو قسّموا، تهجوا أو رقّموا، فإن أخطاءهم تساعدنا على معرفة المنطق في تفكيرهم. وبشكل عام فإن هناك تفكير منطقي خلف الأخطاء. وعلينا تحليل الأخطاء الواردة في كتابة الطلبة، لنتعرف أولا على الأسباب التي تكمن خلف تلك الأخطاء، وثانياً على الطرق المناسبة في معالجتها. من دون إتاحة الفرصة أمام الطلبة للكتابة الحرة، فستظل تلك الأخطاء غير معروفة، وبالتالي لن يكون هناك معالجة أو تطوير لعملية الكتابة لدى أولئك الطلبة.

الاستراتيجية الرابعة/ الوثوق بالتعلم التلقائي أو العرضي:

حين يمارس الطلبة عملية الكتابة يومياً، فهو حينئذ يطور تجاربه الكتابية. وحين يشاركه زملاؤه ومعلمه في هذه النتاجات، تشكل عنده ما تسمى " بدائرة الكاتب" المتخيلة، تماما كما تتشكل للكتاب والمؤلفين الكبار.

صور التعبير الكتابي:

- التقارير: يمكن تكليف الطلبة بإعداد تقرير عن كتاب أو موضوع ما ثم يقوم بإلقائه أمام الطلبة ويترك للطلبة حرية مناقشة هذا التقرير.

- المقال: كتابة مقال عن قضية سياسية أو اجتماعية أو رياضية أو اقتصادية. وذلك بأن يطلب المعلم من طالب أو أكثر بإعداد مقال يحلل فيه هذه المشكلة (القضية) ويبين أسبابها ودوافعها، ثم النتائج المترتبة عليها.
- المقال الوصفي الذي يعرض فيه الطالب وصفا لظاهرة من الظواهر الكونية.
- المراجعة: وتكون بمراجعة كتاب من الكتب ثم عرض هذه المراجعة على الطلبة.
- الرسائل: دفع الطالب لكتابة رسالة يخبر بها عن شيء ما. وتعتمد عملية كتابة.
- الرسائل الناجحة على معرفة الطريقة التي تكتب بها الرسائل، وذلك بإعطاء فكرة واضحة عن الرسائل التي تكتب للأهل والأصدقاء (الرسائل الشخصية) والرسائل التي تكتب لقضاء حاجة (الرسائل الرسمية).
- التلخيص: ويمكن أن يتم بتكليف الطالب بتلخيص موضوع ذات صله بواقعة أو تلخيص كتاب أو رواية...الخ.
- التعبير الإبداعي: يتم باختيار موضوعات ذات قيمة ولها اثر بالمجتمع بل وبالعالم المحيط به. هذا اللون من التعبير يمكن أن يتم عن طريق تخير عدد من الموضوعات يعد الطلبة لها من قبل ثم يطلب إلى كل طالب أن يكتب في أي موضوع شاء من هذه الموضوعات.

مراحل عملية الكتابة:

أما المراحل التي تمر بها عملية الكتابة. فهي تشمل:

(1) التخطيط للكتابة (مرحلة ما قبل الكتابة): Rehearsing

وتتضمن هذه المرحلة الأنشطة التي تسبق المسودة، مثل: التفكير – المشاركة – استحضار الأفكار – الإصغاء للأفكار الرائعة الطارئة .... الخ.

(2) المسودة: **Drafting**

وتتضمن تدوين الأفكار على الورق كيفما كانت. يقول دونالد موري: حين نكتب نتوقف - نفكر - نكتب - نتحدث إلى بعضنا البعض - نقرأ- نكتب- وهكذا... وأثناء ذلك، نقوم برحلة ونحن غير متأكدين إلى أين سنصل في النهاية.

إن أصعب ما يكتنف هذه المرحلة، هو وضع القلم على الورقة للبدء بالكتابة. لذلك، فان أفضل طريقة للبدء بالكتابة هي أن تبدأ. وأن تضع على الورق كل ما يرد إليك من أفكار حول الموضوع.

(3) المراجعة: **Revising**

تأتي مرحلة المراجعة حين ينفصل الكاتب عن المادة المكتوبة. وكما يقول موري، فإن المراجعة تتطلب أن يتدخل الكاتب في محتوى الكتابة ليمحص ما تقوله المادة المكتوبة. ثم ليساعد في إخراجها بشكل واضح جميل.

وأثناء ذلك، يقوم الكاتب بتطويرها، وحذف أو إضافة ما يجعلها أكثر جمالا وأناقة، مراعيا تصحيح الأخطاء الإملائية والقواعد والترقيم ... الخ. وتتضمن عملية المراجعة:

1- تغيير كلمة بأخرى.. (Substitution) Slotting Word
2- تطويل الجملة. Expansion Sentence
3- تقصير الجملة. Reduction Sentence
4- دمج جملتين بجملة واحدة. Combining Sentence
5- تحريك كلمات أو مقاطع أو جمل من مكان إلى آخر. وغير ذلك.
Movability- Words, Phrases and Sentences... etc.

تدخل المحادثة (Conferencing) كعنصر هام لعملية المراجعة. وتبدأ أولا بين الطالب والمعلم على شكل أسئلة- تساؤلات - حوار ... الخ حول الموضوع الذي كتبه الطالب. وبعد ذلك تتطور المحادثة لتحصل لدى الطالب نفسه. وهذه

خطوة هامة بالنسبة لعملية الكتابة. ويمكن أن تتم هذه الخطوة كذلك بين الطلبة أنفسهم،ـــ وذلك بأن يوزعهم المعلم على مجموعات. كل فرد في المجموعة الواحدة يقرأ على زملائه موضوعه الذي كتبه. وأثناء ذلك، يدون الآخرون ملاحظاتهم واستفساراتهم.

تتم مناقشة الموضوع، وتؤخذ الملاحظات والتساؤلات بعين الاعتبار لدى إعادة كتابة الموضوع. وهنا تجدر الإشارة إلى ضرورة عدم إغفال النواحي الإيجابية في الموضوع من جهة، والتعبير بأسلوب لطيف عن التساؤلات من جهة أخرى، مثل: هذه الجملة رائعة، ولكنني لم أفهم ما تقصده بكذا.. وكذا. هل يمكن توضيح كذا ... وكذا؟؟

(4) مرحلة التحرير: Editing

تعتبر هذه العملية الجسر الذي تمر عنه المادة المكتوبة إلى مرحلة النشر. ولذا فليس كل ما يكتبه الطالب يصل إلى مرحلة التحرير. وتقترح بجي لويدز في كتابها (عملية الكتابة) أن يختار الطالب موضوعاً من كل خمسة مواضيع يكتبها، بعد أن تصل إلى مرحلة المراجعة والمحادثة. هذا الموضوع يقدم ليخضع إلى هذه المرحلة التي تقود إلى مرحلة النشر. هناك خمسة أسئلة هامة تتعلق بعملية التحرير:

1- متى يجب أن تحصل عملية التحرير؟
2- ما نوع التحرير الذي يجب أن يتم؟
3- أين يجب أن تحصل عملية التحرير؟
4- كيف يتعلم الطلبة عملية التحرير؟
5- لماذا يجب أن يتعلم الطلبة عملية التحرير؟

أ- يمكن أن نطلب من كل طالب أن يكتب موضوعاته التي يختارها خلال أسبوع أو أكثر. ثم يختار أفضلها لتقديمه إلى مرحلة أخرى.

ب- أما نوع التحرير الذي يجري، فهو يتضمن تصحيح الأخطاء التي لا تزال واردة في الموضوع بعد عملية المراجعة وهنا يمكن الاستعانة بقائمة التصحيح العامة أو الخاصة بالطالب نفسه.

ج- يمكن أن يجري التحرير داخل الصف فيخصص لذلك طاولة عليها كل الأدوات اللازمة من أقلام وألوان وممحاة ومساطر... الخ.

د- يتعلم الأطفال عملية التحرير بالممارسة وعن طريق الحصص الخاصة بالتدريب على تطبيق المهارات المتعلقة بهذه المرحلة.

هـ- تُعتبر مرحلة التحرير من صلب علمية الكتابة ولهذا يجب أن يتعلمهما الطلبة ليطبقوها فيما بعد على كل ما يكتبونه لأنفسهم.

(5) مرحلة النشر: Publishing

والنشر هي المرحلة التي تصل بها المادة المكتوبة إلى الشكل النهائي. فالأخطاء الإملائية صححت، والخط واضح وجميل، الرسومات بدت أنيقة، وصفحة الغلاف تدعو القارئ لكثير من الاحتمالات المثيرة. إنها مرحلة الابتهاج والدهشة بعد العمل الشاق وهي كذلك رمز الوصول إلى مرحلة الاكتمال.

ملاحظات واقتراحات خاصة بالمعلم في مجال تعليم الكتابة:

1- هيئ الطلبة نفسياً، وأشعرهم بالأمن والاستقرار. وحاول أن تجعل من غرفة الصف مكانا مريحا يبعث في نفوسهم البهجة والارتياح.

2- جهز كل ما تحتاجه حصة الكتابة من مواد وأدوات. وتأكد أن لكل طالب أدواته ومواده الخاصة به.

3- تأكد أن حصة الكتابة لا تقل متعة عن حصة الفن. فالطالب يلعب باللغة ويطوعها، كما يلعب الفنان بالألوان لرسم لوحته.

4- لا تتوقع أن يقدم لك الطلبة قطعا كتابية كاملة وخالية من الأخطاء منذ الوهلة الأولى. فعملية الكتابة عملية معقدة تمر بعدة مراحل. وهي تحتاج إلى الكثير

من الصبر من جانب المعلم. يكفي أن تتوقف عند بعض الأخطاء في كل مرحلة.

5- شجع كل طالب ضمن قدراته هو، ولا تجعل من المقارنة بين كتابات الطلبة ما يسبب الإحباط للبعض، وإنما اجعل منها حافزا لتقدمهم.
6- شجع الطلبة على الاستعانة "بقائمة التصحيح" الخاصة بكل طالب، لتساعدهم في تصحيح أخطائهم بأنفسه.

شارك الطلبة بعملية الكتابة، وذلك بكتابة مواضيع تقرأها لهم. اطلب منهم أن يوجهوا لك أسئلة أو تساؤلات حول الموضوع مما يمكن أن يضيف إليه عمقا ووضوحا.

7- جهز لوحة في مكان بارز في الصف لتثبت عليها المواضيع التي يكتبها الطلبة. واحرص أن تكون هناك فرصة لكل طالب.
8- أرسل بعض ما ينتجه طلابك من القطع الكتابية الجيدة إلى الصحف والمجلات لنشرها.
9- تذكر أن الكتاب العظام والأدباء المبدعين كانوا بسن طلابك، فساهم باكتشاف مواهب وقدرات من سيصبحون شعراء وأدباء وكتاب المستقبل.

الفصل الثاني

اللغة وعلم النفس

الفصل الثاني

اللغة وعلم النفس

تمهيد
علاقة اللغة بعلم النفس
تعريف علم النفس اللغوي
علم النفس اللغوي
الوظيفة النفسية للغة
الاستعداد اللغوي
أهمية الاستعداد اللغوي
اللغة والمدرسة السلوكية
المفاهيم الأساسية للنظرية السلوكية
اكتساب اللغة
العوامل المساعدة على تعلم واكتساب اللغة
نظريات اكتساب اللغة أ: النظرية السلوكية Behaviroristic theories ب: المدرسة الإدراكية أو المعرفية (Cognitive)
آراء في اكتساب اللغة ديوي (Dewey) واكتساب اللغة سكينر (skinner) واكتساب اللغة جون كارول (Carrol,john) واكتساب اللغة ابن خلدون واكتساب اللغة
مراحل اكتساب اللغة
النمو اللغوي
التأخر اللغوي
علم النفس اللغوي ونظرياتهم 1-بياجية 2- فيجوتسكي 3- برونر
موقف اللغويين الغربيين من آراء تشومسكي
الفكر اللغوي العربي وتوليد الطفل للغة

تمهيد

إن ما يميز علم النفس هو تنوعه وتعدد فروعه النظرية وخاصة التطبيقية التي من بينها علم النفس اللغوي الذي يهتم بدراسة اللغة والسلوك اللغوي في الحالة السوية وغير السوية وسنحاول في هذا البحث القصير التعرف على هذا الفرع التطبيقي والإحاطة به وذلك من خلال تعريفه وتطوره وموضوعه وذكر وظائف اللغة. وفي الأخير نتطرق إلى المناهج العلمية الخاصة بدراسة اللغة.

علاقة اللغة بعلم النفس:

أهتم "لاكان" باللغة وكانت بمثابة العامل المشترك بين التحليل النفسي والنقد الأدبي والفلسفة وأكد أهميتها قبل أن يستخدم علم اللغة البنيوي على مدى واسع في تحليل الواقع كما ظهر هذا الاهتمام في صياغته الحديثة لمراحل المرآة وتأكيده دور اللغة في تخيلات المراحل قبل اللغوية. وأوضح أهمية الكلام في التحليل النفسي، وأشار إلى أن هفوات اللسان والكلام هي لغة اللاشعور ذلك الذي يبنى على أساس من اللغة المنطوقة، فلقد أكد لاكان من خلال تناوله المعاصر لأعمال فرويد أن التحليل النفسي لغة. بل الأمر كله لغة، بمعنى هي اللغة التي تشكل الفكر وكل الأنشطة الإنسانية.

فها هو "لاكان" يكشف عن اللاشعور في الحلم من التداعي الحر بطريقة بنيوية كبنية اللغة فتصبح جزءً من اللغة، تكثيف بوصفة وسيلة نحوية يكشف عن بنية اللاشعور. مثل التشويه، التكوين المضاد، الإنكار، لقد أهتم لاكان باستخدام المبادئ اللغوية عند دي سوسير (أديث كيرزويل، ترجمة: جابر عصفور، 1985, 156-157).

ويرى لاكان أن بنية اللغة هي نفسها بنية اللاشعور وأن اللغة هي التي تؤسس اللاشعور وليس العكس، ويرى أن اللغة هي شرط اللاشعور هذا هو حصيلة منطقية للغة ولا يوجد اللاشعور بغير لغة.

وأن تصورنا عن ذاتنا – أي تصور لاكان – ما هو إلا تصور لغوي، هي كناية عن سلسلة لغوية لدلائل متشابكة فيما بينها ضمن النظام اللغوي المتمركز حول الاستعارة والكناية، وكل الأفكار والتخيلات ما هي إلا لغة مصورة نتيجة علاقة الإنسان بالآخر (Jacques lacan , 1985, 82).

ولقد أشار فرويد إلى أن (كلية التحليل النفسي) في المستقبل لن تكتفي بارتباطها العلمي بالعلوم المألوفة كالطبية، ولكن سترتبط بفروع عديدة مثل تاريخ الحضارة، وعلم الأساطير، وسيكولوجية الدين، والأدب وأشار إلى أهمية إلمام المحلل النفسي بهذه العلوم من أجل موضوع دراسته.

وقد شبه فرويد تفسير الأحلام بقراءة الهيروغليفية المصرية والتي يتشكل نظام كتابتها من الصور، وهذه العلاقة تشبه العلاقة بين مكانيزمات اللاشعور والبلاغة عند لاكان كالكناية عن الموصوف، تقديم ما حقه التأخير. فالكتابة الهيروغليفية والبلاغة تمثلان انتصاراً للتدبر الإنساني على مادة التجربة الأولية (كاللاشعور).

واللغة تتضمن وظيفة (الوسيط) الذي يساعد على عملية التفرد والتباعد حين تتدخل بين الطفل والأم باعتبارها – مع الأب ومن خلال كلام الآخرين– دلالات رمزية تشير إليه بوصفة ذاتاً مستقلة في وظيفة مشابهة لوظيفة الأب (التباعد والتمايز).

واللغة بوصفها تخضع للنظام الرمزي تنقل إلينا دلالة الشيء ومعناه (الاسم = رمز = دال). والكلمة لها في أذهاننا مضمون , فالشيء له صورة في الذهن تسمى علامة sign هذه العلاقة لديها في ذهننا مفهوم concept متخيل ورمزي، فمثلاً

كلمة (زوجتكَ نفسي) تشير إلى فعل الزواج ولكنه فعل واحد قبل وبعد الكلمــة، إلا أن قوانين اللغة تمنحها الدلالة والرمز الذي يشير إلى إمكانيــة الفعــل الشــرعية، بمعنى، أن اللغة تتحكم في الإنسان ضمن وجودها في سياقها.

وهذا يقودنا إلى فكرة الرمز، ولقد استخدم لاكان ملاحظة فرويد لحفيده فــي لعبة (الاختفاء والعودة) ليوضح بداية دخول الطفل في عالم الرمز، فكــان الطفــل يقذف بالبكرة لتختفي ويصيح (ذهبت) ثم يجذبها ويصيح (ها هي) في غيــاب أمــه وعند عودتها حياها (البيبى ذهب) كما كان ينظر إلى المرآة ثم يجثم على ركبتيــه لتختفي صورته في المرآة، وهو هنا يسيطر على غياب أمه ذلــك الغيــاب الــذي يشعره بنقصه وتمزقه، فمن خلال استخدامه لما يرمز به إلى قدرته على الســيطرة على غياب أمة، ومن خلال تعيينه بها، أستطاع التغلب علــى التخلــي والحرمــان وتقبل الانفصال بشكل رمزي (زيور، 1982 ، 35).

فمن خلال صراخه من أجل تلبية طلبة في إشباع حاجاته يدرك إنها بمثابــة إشارة موجهة إلى الآخر، ذلك الذي يعطى لها معنى لغوي وذلك من خلال ندائــه وترجمة هذا النداء لدى الآخر بمفاهيم لغوية تساعد الطفل على دخوله عالم اللغــة وعالم الرموز، فيكرر النداءات (الرموز) كي تلبى حاجاته وتكون اللغة هنا بمثابــة (الوسيط) بين الطفل ورغبته, وبعد ذلك يبدأ في طلب الحب ذلــك المطلــب الــذي يتوقف على رغبة الأم في أن يكون الطفل رغبتها, كما يقول هيجل (الرغبة رغبــة في رغبة أخر) (حب الله، 1988، 67).

ولقد وحد سوسير بين الفكر البشري (المدلول) signified والصوت البشري (الدال) signifier وأصبح هناك اعتمادا متبادلاً بينهما. وذلك ما يمثل الرمز لديه، فاللغة عبارة عن فكر وصوت لا ينفصلان ولقد وضع لا كان لب فكر دي سوسير في صيغة درامية ليستعمل هذا الفكر لتنظيم نظرية التحليل النفسي فلابد للدال مــن مدلول ولكن المدلول غير ثابت وتابع لسياق الدال، وتلعب سلســلة الــدلالات دوراً

هاماً في الكشف عن البنية النفسية وبنية الذات الإنسانية كما لعب الظاهر والكامن للصور الحلّمية والأفكار الحلّمية دوراً في الكشف عن الشعور واللاشعور.

ويلعب الدال دوراً هاماً – لدى لاكان – في الحياة النفسية دوراً يسميه الأولوية، الأسبقية، أو الهيمنة، هيمنة الدال في الذات وأسبقية الدال على الذات مع احتياجه للذات كواسطة له، فالدال هو ذلك الذي يمثل الذات لدال آخر، والذات ليست مجرد نتاج عرضي للدال أو الظاهرة ملحقة به بل تتصف علاقتها به بأنها علاقة اعتماد متبادل إلى الحد الذي يصبح به ما يقال عن إحداهما على الآخر بالضرورة بعد إجراء التعديلات المناسبة، فكلاهما يتصف بالقدرة على الإزاحة البنيوية غير المحدودة ولهذه القدرة أسبقية بالضرورة على كل الصفات النفسية الأصلية أو المكتسبة.

ويتضح مما سبق، أن دراسة اللغة جذبت اهتمام الفلاسفة والمفكرين على اختلاف تخصصاتهم وقد كان لعلماء النفس نصيب بارز في دراسة اللغة منذ بداية ظهور علم النفس كعلم، حيث تعرض بعض علماء النفس للكلمات باعتبارها تعبيراً عن الكيانات العقلية (الأفكار)، ومنهم فرويد Freud ، لاكان Lacan.

إذن نقطة الالتقاء بين علم النفس وعلم اللغة في اشتراكهما في دراسة موضوع اللغة رغم أن عمل اللغوي يختلف عن عمل عالم النفس، فعالم اللغة يحاول إيجاد وصف للغة معينة من حيث صعوبة تراكيبها، ومعجمها، وتاريخها، وكيفية كتابتها إن كان لها صورة مكتوبة (meller & mcneill,1975,66) أما عالم النفس فيتناول اللغة من عدة زوايا سيكولوجية، فيدرس كيف تصبح الأصوات والحروف رموزاً تشير لأشياء في العالم الخارجي، وكيف يكون الإنسان المفاهيم العامة التي تندرج تحتها الأشياء، وكيف تنمو اللغة لدى الطفل، وكيف تؤثر اللغة على شخصية الإنسان، وكيف تعكس لغة الحديث شخصية صاحبها. كما يحاول أن يقيس المعنى قياساً دقيقاً، ويصمم الاختبارات التي تقيس هذه القدرة اللفظية.

ومن هنا، فقد نشأ فرع جديد من فروع العلم يربط بين علم النفس من ناحيــة وبين علم اللغة من ناحية أخرى وهو ما يسمى علم اللغـــة النفسي، وهو نفسه الذي يطلق علية بعض علماء النفس اسم علم النفس اللغــوي أو علــم نفــس اللغـــة، أو سيكولوجية اللغة، أو اللغويات النفسية.

تعريف علم النفس اللغوي:

هو فرع من فروع علم النفس التطبيقي الذي يسلط الضوء على جانب معين من الظاهرة السلوكية في مجالات الحياة العلمية. يعد علم اللغة النفسي من منظــور علماء اللغة فرعا من فروع علم اللغة التطبيقي، ومن منظور علماء النفس فرعا من فروع علم النفس المعرفي.

ويمكن القول بأنه علم بيني، يتكامل فيه حقلا علم اللغة وعلم النفس، ويتطلب فهمه دراية بمجالات الفلسفة والتربية والتعليم والثقافــة، وأيضــا بآليــات الجهـــاز العصبي والمخ والذكاء الاصطناعي.

ويتميز علم اللغة النفسي بأنه يتناول اللغة من منظور علم الــنفس، أي أنـــه يعنى باللغة كظاهرة نفسية عند المتكلم والسامع على السواء. فيصوغ المتكلم أفكاره في عبارات يعبر عنها بالكلام، فيدركها السامع ويفهمها. كما يتميز بأنـــه يرصـــد العمليات الذهنية عند اكتساب اللغة أو عند استخدامها وعلاقة ذلك بالفكر والثقافـــة، فيعنى مثلا بدراسة العمليات التي يقوم العقل البشري من خلالهـــا بـــربط الصـــيغة (مسموعة أو مكتوبة) بالمعنى من خلال وسيط وهو نظام اللغة.

وباعتباره فرعا من فروع العلم المعرفي يتناول علم اللغة النفسي مسألتين:

أولهما: ما هي المعرفة باللغة التي يحتاجها المرء لكي يستخدم لغة، والمعرفة نوعان: معرفة ضمنية ومعرفة صريحة، فالمعرفة الضمنية تشير إلى معرفة كيفيـــة أداء أعمال متنوعة بينما تشير المعرفة الصريحة إلى معرفة العمليـــات والآليـــات المستخدمة في هذه الأعمال، فقد يعرف المرء فعل شيء دون أن يعرف كيف فعله،

فاللاعب يعرف كيف يلعب وقد لا يعرف العضلات المستخدمة في القيام باللعب، والمرء يعرف كيف يتكلم وقد يعرف العمليات المتضمنة إنتاج الكلام، لذلك يمكن القول بأن معرفته باللغة معرفة ضمنية أكثر من كونها معرفة صريحة.

هناك أربعة مجالات للمعرفة اللغوية يمكن استنتاجها من ملاحظة السلوك: الدلالة Semantics وتتناول معنى الجمل والكلمات، التركيب Syntax ويتناول الترتيب النحوي للكلمات في داخل الجملة، الفونولوجيا Phonology وتتناول نظام الأصوات في اللغة، البراجماتية Pragmatics وتتناول القواعد الاجتماعية المتضمنة في استخدام اللغة.

ثانيهما: ما هي العمليات الذهنية المتضمنة في الاستخدام العادي للغة، والاستخدام العادي للغة يعني أمورا مثل فهم المحاضرة، قراءة كتاب، تحرير خطاب، إجراء محادثة، بينما تعني العمليات المعرفية عمليات الإدراك الحسي، التذكر، التفكير.

علم النفس اللغوي:

عني علم النفس بنشاط اللغة في علاقتها بالفكر الإنساني، حيث حاولوا تعليل تنظيم اللغات على أساس نواميس العقل البشري أو إظهار القيود التي تفرضها اللغة على الفكر، ورغم وفرة الأبحاث في التفكير والتحليل لم يكن الأمر كافيا لتشغيل فرع من فروع المعرفة العلمية حقا حتى بداية القرن العشرين.

فمن المعروف أن نحاة القرن التاسع عشر وفقهاء اللغة عنوا بمشكلات تطور اللغة والعلاقات المتبادلة بين اللغات فتبنوا منظورا تاريخيا مقارنا، وفي مستهل القرن العشرين جاء "دي سوسير" فأسس مبادئ علم اللغة الحديث، وكان لتمييزه بين اللغة والكلام الفصل في اعتبار اللغة هدفا مستقلا عن الأفراد الذين يستخدمونها، ولمقابلته بين المنهج التاريخي المألوف وبين منهج آخر تزامني الفضل في إبراز أن اللغة ككل متزامن نظام رموز يربط بين دال Signifier

(صورة صوتية) ومدلول Signified (مفهوم) ويكتسب قيمته الدلالية من خلال اختلافه عن الرموز الأخرى في اللغة تمهيدا للبنيوية Structuralisme التي استعانت بالتخيلات الذهنية (صورة صوتية ومفهوم)، والتي احتضنتها مدرسة بلومفليد التوزيعية Distributional فرغم اتفاقهما من حيث حد اللغة كنظام متزامن والاهتمام بالعلاقات دون العناصر، اعتبرت التوزيعية أنه يمكن تحليل بنية اللغة وأيضا وصفها دون دراية معناها، بل بالتعرف على المستويات المختلفة للوحات (فونيمات، مورفيمات، كلمات) وتوزيع كل وحدة في داخل مقطع أو كلمة أو جملة.

وقد ازدهر المجال البيني لعلم اللغة النفسي مرتين: مرة في بداية القرن العشرين في أوروبا ومرة في منتصفه في الولايات المتحدة، ففي العقود الأولى من القرن العشرين استعان علماء اللغة بعلماء النفس في تأمل كيفية استخدام المرء اللغة ومؤخرا استعان علماء النفس بعلماء اللغة في تأمل طبيعة اللغة، وبين هاتين الفترتين سيطرت السلوكية Behaviorisme على المجالين فأهمل كل منهما الآخر (Carroll p.12) نقلا عن (Blumenthal 1987).

فقد حد علم النفس في أوروبا بأنه علم الحياة الذهنية، وساد الاعتقاد بأنه يمكن فحص الأحداث الذهنية كالشعور والمشاعر والانطباعات الذهنية باستخدام مناهج دقيقة كتلك المناهج المستخدمة في العلوم الطبيعية، وأن دراسة اللغة تساهم في تأمل طبيعة الذهن، وأن الجملة – وليست الكلمة- هي الوحدة الأساسية للغة، وأن إنتاج الكلام هو تحويل عملية فكر كاملة إلى أجزاء كلام منظمة ومتعاقبة (Carroll p.12) نقلا عن (Wundt). وفي الوقت نفسه عارض الباحثون في الولايات المتحدة التركيز على دراسة العمليات الذهنية كهدف لعلم النفس، فقد سادت السلوكية واضطلع السلوكيون بدراسة السلوك الموضوعي، المدرك بالحواس وأكدوا على دور التجربة في تشكيل السلوك وعلى دور الحدث البيئي (التعزيز والعقاب) وعلى الأنماط الموجودة في البيئة مباشرة.

الوظيفة النفسية للغة:

تعتبر اللغة وسيلة من وسائل تصوير المشاعر الإنسانية والعواطف البشرية التي لا تتغير بتغير الأزمان فالحب والسرور ونشوة النصر والحزن والشعور بالظلم عواطف تلازم الإنسان منذ بدء الخليقة، وهي مستمرة ما استمرت حياة على الأرض. وعن طريق اللغة استطاعت الآثار الأدبية الإنسانية أن تنتقل من جيل إلى آخر، وأن تنمو نمواً مستمراً بما يضيفه الأدباء إليها في العصور اللاحقة من لوحات إنسانية خالدة. وهذه الآثار تمثل صوامع شعور وهياكل تطهير يلجأ إليها كل ذوي الإحساس والشعور، وفي أفنائها وأروقتها يطلقون العنان لهذه المشاعر المشابهة فيفرغون شحناتهم السالبة، حيث عجزوا عن أن يعبّروا عنها بالطريقة التي عبَّر بها هؤلاء الأدباء – إذ لا يعقل أن يكون كل إنسان أديباً – مما يشعرهم بالعزاء والسلوان.

وهكذا تتمثل الوظيفة النفسية للغة في قدرتها على الوفاء بالتعبير الدقيق والحي عن الحاجات النفسية والشعورية، فتسعف من يقدر على التعبير عنها بالصور والتراكيب، بحيث يضيف إلى هذه الآثار الجميلة آثاراً لا تقل عنها روعة في دقة تصويرها وصدقها وتأثيرها، فتظل اللغة نبعاً ثراً لعرض العواطف والأحاسيس الإنسانية وتفريغها بطريقة مباشرة أو غير مباشرة في جميع العصور.

الاستعداد اللغوي:

معنى الاستعداد:

يعرف لي جكرونباك "Lee.J.Cronback" الاستعداد على أنه إمكانية اكتساب مهارة في أحد الأعمال أو إمكانية تعلم شيء من الأشياء في سهولة ويسر وذلك كله في الظروف المناسبة، وبالتدريب المقصود أو غير المقصود.

وتعرفه رمزية الغريب على أنه: التجمع المتناسق للصفات والخواص التي تدل على استطاعة القيام بعمل معين أو نمط محدد من أنماط السلوك.

ويعرفه روينتر Rounter على أنه أن يكون الفرد في تهيؤ من الناحية الجسمية والعقلية قبل البدء في تعلم مهارة من المهارات أو علم من العلوم، وقد لا تعتمد القدرات المطلوبة على مجرد التعلم السابق فحسب وإنما أيضا على درجة النضج الكامنة والتدريب المناسب.

ويسمى الاستعداد بالناحية التنبؤية، ويسميه البعض الاستطاعة، والبعض الآخر القدرة الكامنة، وتساعد معرفته على توجيه الطلبة إلى أنماط الأنشطة المتناسبة وميولهم.

أهمية الاستعداد اللغوي:

1. إثارة ميول الأطفال وإعدادهم لاستخدام الوسائل والأدوات بسهولة ويسر.
2. يجعل الطفل يستمتع بعملية التعلم دون مشقة أو جهد بدني أو نفسي.
3. يجعل الطفل قادرا على التعبير عن ذاته وخبراته.
4. يساعد الطفل على التحصيل الجيد لما يدرسه من معلومات في المواد الدراسية المتنوعة.
5. يساعد المعلم في إعداد التدريبات التربوية المناسبة واختيار الأنشطة الملائمة.

ففي الاستعداد للقراءة (Readiness for reading) مثلاً، والاستعداد القرائي (Reading readiness)

يشير السيد (1975) إلى أن مهارة القراءة تستغرق وقتا طويلا وهي تحتاج إلى نضج وتدريب، وتبدأ قبل المدرسة بما يسميه علماء التربية بمرحلة الاستعداد للقراءة، حيث تعتبر هذه المرحلة ذات أهمية بالغة لإكساب الطفل مهارة القراءة، وهي كما تشير الدراسات تستغرق في الغالب سنوات ما قبل المدرسة، وربما تمتد إلى السنة الأولى، وأحيانا حتى السنة الثانية، وذلك لأن القراءة تحتاج لبلوغها إلى نضج عقلي وبدني، فما هو مفهوم الاستعداد للقراءة، وما هو الاستعداد القرائي؟

قد يتبادر إلى ذهن البعض أن الاستعداد للقراءة و الاستعداد ألقرائي كلاهما مفهوم واحد، إلا أن الواقع عكس ذلك تماما فالاستعداد للقراءة حالة أو كيان، وهو ناتج النمو النضجي للطفل بما في ذلك نموه الجسمي والمعرفي، أما الاستعداد القرائي فهو عبارة عن العمليات والأنشطة التربوية والاستراتيجيات التعليمية المصممة خصيصا لإعداد الأطفال لتعلم القراءة بأسلوب منهجي وعلمي أو بشكل رسمي.

وقد تعددت تعريفات الاستعداد للقراءة عبر السنوات الماضية واختلفت تبعا لصياغتها إلا أنها تدور جميعا في محاور أساسية اتفق عليها العلماء والتربويون، فقد ذكر هيلرك تشارز أن الاستعداد للقراءة عبارة عن عمليات نمو مستمرة تبدأ بقدرات في الإدراك البصري والسمعي وتمتد إلى القدرة على التلقي السريع والتعبير اللغوي، كما عُرف بأنه مرحلة من مراحل نمو الطفل متكاملة وضرورية لتمكنه من تعلم القراءة، وتشترط هذه المرحلة بلوغ الطفل السادسة، والنضج العقلي والجسمي.

ومن خلال ما سبق يتضح لنا أنه لا يكون لدى الطفل استعداد للقراءة إلا إذا توافرت العوامل اللازمة لذلك وهي النمو العقلي، والنمو الجسمي، والنمو الاجتماعي والانفعالي بالإضافة إلى الخبرة السابقة للطفل.

اللغة والمدرسة السلوكية:

بدأت النظريات السلوكية بالثورة على علم النفس التقليدي وذلك برفضها لمنهج الاستبطان أي الاستنتاج في البحث، معتمدة على المنهج التجريبي المخبري، ومن رواد هذه الاتجاه إيفان بافلوف صاحب نظرية التعلّم الشرطي الكلاسيكي، ويعتبر بافلوف رائد المدرسة السلوكية التقليدية ومنشئها في روسيا.

ويعتبر السلوكيون اللغة جزءاً من السلوك الإنساني، وقد أجروا الكثير من الدراسات بقصد تشكيل نظريةٍ تتعلّق باكتساب اللغة الأولى، والطريقة السلوكية

تركّز على السلوك اللغوي الذي يتحدد عن طريق استجابات يمكن ملاحظتها بشكل حسي وعلاقة هذه الاستجابات في العالم المحيط بها. ولقد سيطرت هذه المدرسة في مجال علم النفس في الخمسينيات واستمرت إلى السبعينيات من القرن الماضي. وكان لها تأثيرها القوي على جميع النظم التعليمية وعلى جميع المختصين والعاملين في الميدان التربوي.

ويمكن إيجاز التطبيقات التربوية المتعلقة بنظرية التَّعلُّم الشرطي الكلاسيكي بما يأتي:

1. إتقان ما هو متعلم: حيث إن كل تعلم عبارة عن استجابة لمثير أو باعث والاستجابات التي يقوم بها المتعلم هي التي تحدد مدى نجاحه وإتقانه لما تعلمه، ولا يتحقق النجاح إلا إذا قام المعلم بتدوين تلك الاستجابات لتحديد مدى التقدم الذي أحرزه المتعلم، وبيان الصواب من الخطأ للتلميذ، وإعلام كل طالب بالتحسن الذي أحرزه، إذ إن ذلك مدعاة لاطِّراد التحسن، ولا يتم ذلك إلا بسلسلة من الإجراءات والاختبارات والتقويم المستمر.
2. التكرار والتمرين: فالتكرار له دور مهم في حدوث التعلم الشرطي، حيث يرتبط المثير الشرطي بالمثير الطبيعي وينتج عن ذلك الاستجابة. إن المحاكاة أو التكرار بني عليها في المجال التطبيقي ما يسمى بتمارين الأنماط، والهدف منها تعليم اللغة عن طريق تكوين عادات لغوية بطريقة لا شعورية، وهو أسلوب مهم في التعلم خاصة في المراحل الأولى، وليس في المراحل المتأخرة، ولكن يجب أن يُعلَم بأن ليس كل تكرار يؤدي إلى التعلم، بل التكرار المفيد أو الذي له معنى، حيث يلعب دوراً مهماً في حدوث التعلم الشرطي، وكلما كانت مرات التكرار أكثر زادت قوة المثير الشرطي عند ظهوره بمفرده، ولكن يجب على المعلم حتى يضمن النجاح أن يحسن الاختيار وأن يكون ما يختاره من ضمن اهتمامات الطالب ومن مستواه.

3. استمرار وجود الدوافع: فتوفر الدوافع أمراً لا مناص منه إذا أردنا تحقيق تعلم فعّال، وكلما قوي الدافع تحقق التعلم المرغوب، وتعود الفائدة المرجوة على الطالب، ونجاح المعلم في تحقيق الأهداف المرسومة، لذلك وجب إحاطة البيئة الصفية بالمثيرات الفعالة حتى نضمن استمرار التواصل بين المعلم وطلابه، ونكون بذلك ضمنًا التواصل بين عناصر العملية التعليمية وفي نفس الوقت رسخ ما تعلمه الطلبة في أذهانهم، وبالتالي يصعب النسيان.
4. ضبط عناصر الموقف التعليمي وتحديدها: إن ضبط وتحديد عناصر الموقف التعليمي وتحديده وتقديمه بشكل مناسبٍ في شكل وحداتٍ رئيسية أو فرعية وحسب مستوى الطلبة يدعو إلى شدّ انتباه المتعلم وبذلك يتحقق الهدف بحدوث التعلم من دون إبطاءٍ أو تأخير ومن دون الحاجة إلى التكرار والتمرين وهدر الوقت، وعلى المدرس أن يدرك بأن تنظيم عناصر المجال الخارجي، يساعد على تكوين ارتباطات تساعد في إنجاز الاستجابات المطلوبة، كما تجعل موضوع التعلم في حالة نشاط مستمر. وعلينا أن ندرك بأن كثرة المثيرات لا تعني بالضرورة تحقيق النجاح، بل ربما تأتي بنتائج عكسية ولا يحدث التعلم المرغوب.

ومن وجهة نظر السلوكيين، فإن عادات اللغة الأولى تكون مساعداً لاكتساب عادات اللغة الثانية، وهذا ما يطلق عليه (Positive Transfer) كما أن تعلم اللغة الثانية يساعد في التغلب على الفروق بين نظام اللغة الأولى ونظام اللغة الثانية (William Little)، كما يرى السلوكيون أنّ تعلّم اللغة الأجنبية مثلاً هو عبارة عن محاكاة المتعلمين لما يسمعونه، ثم يطورون عاداتهم في اللغة الأجنبية بالتكرار الروتيني، كما يحاول المتعلمون في هذه النظرية أن يربطوا ما يعرفونه في لغتهم الأولى بما يرغبون في معرفته باللغة الثانية، فإذا كان هناك تشابهٌ أو تقارب بين اللغتين فسيتم نقل الخبرة بسهولة.

والمشكلة في هذه النظرية أن التقليد والمحاكاة في الحقيقة لا يساعدان المتعلم في الواقع الحياتي، ذلك لأن المتعلم يحتاج إلى تشكيل جملٍ عديدةٍ لم يألفها من قبل. كما أن التدريب السابق ليس كافياً في سبيل الاسترسال في الحديث وحتى بتوجيهٍ من المعلم.

والمشكلة الأخرى التي تواجه هذه النظرية أن العديد من الأخطاء التي ترتكب من قبل متعلمي اللغة الثانية تكون ناتجة عن اللغة الأم وبالمقابل فإن الأخطاء التي تواجه المتعلمين من الأطفال إبان تعلّم اللغة الأم متشابهة.

المفاهيم الأساسية للنظرية السلوكية:

1. معظم سلوك الإنسان متعلم.
2. المثير والاستجابة: أن لكل سلوك له مثير وإذا كانت العلاقة بين المثير والاستجابة سليمة كان السلوك سوياً.
3. الشخصية: هي تلك الأساليب السلوكية المتعلمة والثابتة نسبياً.
4. الدافع: وهو طاقة كامنة قوية بدرجة كافية تحرك الفرد نحو السلوك والدافع إما وراثي أو مكتسب.
5. التعزيز: التدعيم عن طريق الإثابة، أي الثواب والمكافأة.
6. الانطفاء: وهو ضعف السلوك المتعلم وخموده إذا لم يمارس ويعزز.
7. العادة: وهي رابطة وثيقة بين مثير واستجابة.
8. التعميم: إذا تعلم الفرد استجابة وتكرر الموقف فإن الفرد يعمم الاستجابة على استجابات أخرى مشابهة.
9. التعلم وإعادة التعلم: التعلم هو تغير السلوك نتيجة الخبرة والممارسة وإعادة التعلم تحدث بعد الانطفاء يتعلم سلوك جديد.

اكتساب اللغة:

ولعل أكثر الكلمات التي يطرب لها الوالدان ويتقون إلى سماعها، هي الكلمة الأولى التي ينطقها طفلهم. وبعد أن ينطق الطفل هذه الكلمة يحدث تطور تدريجي وسريع في اللغة، ويعبر الطفل مراحل متعددة وصولا إلى مرحلة القدرة على تكوين جمل طويلة ومركبة من عدد كبير من الكلمات باستخدام قواعد اللغة المتعارف عليها. وما أن يصل الطفل إلى سن السادسة، حتى نجد أن قدراته اللغوية قد اكتملت أو كادت تكتمل فبعض الأطفال ولأسباب عديدة، والتي سوف نستعرضها فيما بعد، يخفقون في اكتساب اللغة.

وقبل الخوض في أسباب الاضطرابات اللغوية، نشير إلى وجود اختلاف بين اضطراب اللغة واضطراب الكلام أو نطق الأصوات اللغوية ومنبع هذا الاختلاف هو الاختلاف الحاصل بين اللغة والكلام فاللغة هي قدرة ذهنية مكتسبة يتواصل بها الفرد مع الآخرين وهي مجموعة من المعارف والتي تشمل المعاني والمفردات والقواعد، وهذه اللغة تتولد في ذهن الفرد.

بينما الكلام ما هو إلا حركة أعضاء النطق في إنتاج الأصوات اللغوية أي إنها رموز منطوقة نتيجة حركة أعضاء النطق والكلام وسيلة تعبير عن اللغة وهناك وسائل تعبير أخرى غير كلامية مثل الكتابة وإشارة اليد ولغة الجسم وغير ذلك من وسائل التعبير.

العوامل المساعدة في تعلم واكتساب اللغة:

هنالك عوامل تمكن الطفل من اكتساب اللغة وتعلمها بشكل تلقائي دون أن يحتاج إلى مساعدة خاصة في ذلك، وهذه العوامل هي:

1. القدرات الحسية السليمة، وأهم هذه الحواس هي حاستا السمع والبصر.
2. القدرات العقلية السليمة. من المعروف بأنه كلما زادت نسبة الذكاء عند الطفل زادت قدرته على فهم ما يسمع من عبارات وجمل.

3. الاستعداد الفطري لاكتساب اللغة. ويطلق عليه البعض مسمى « الملكة اللغوية» وهي الاستعداد الفطري عند الطفل لتعلم اللغة.
4. البيئة اللغوية، المحفزة. فاللغة هي سلوك إنساني ولا تكتسب بمعزل عن الآخرين وبشكل خاص أسرة الطفل والمحيطين به.

تفاعل هذه العوامل وتكاملها عند الطفل تمكنه من اكتساب اللغة، وبالمقابل غياب أو ضعف عامل واحد من هذه العوامل لابد وأن يترك تأثيره السيئ في قدرة الطفل على اكتساب اللغة والأداء التواصلي بشكل عام.

نظريات اكتساب اللغة:

لقد صاغ علماء النفس مجموعة من الفروض أو النظريات تضع في اعتبارها عناصر خاصة للنمو اللغوي تتراوح من الأسباب البيولوجية إلى النظريات التي تؤكد على خبرات الأطفال في البيئة، وعلى الرغم من أن كل نظرية تؤكد على بعد معين في نمو الطفل واكتسابه اللغة إلا أن غالبية المنظرين يعتقدون أن الأطفال لديهم استعداد وتهيؤ بيولوجي لاكتساب اللغة، ولكن طبيعة الخبرات يتعرضون لها مع اللغة إلى جانب نمو قدراتهم المعرفية تلعب دوراً في تشكيل كفاءة الأطفال اللغوية. (قاسم، 2000) وفيما يلي عرض لإبراز النظريات:

أ: النظرية السلوكية Behaviroristic theories

تفترض النظرية السلوكية عامة أنه ينبغي أن تولي الاهتمام بالسلوكيات القابلة للملاحظة والقياس ولا يركزون اهتمامهم على الابنة العقلية أو العمليات الداخلية التي تود الابنة اللغوية والمشكلة الأساسية في هذا المنظور هي أنه نظراً لأن الأنشطة العقلية لا يمكن أن ترى فأنها لا يمكن أن تعرف أو تقاس.

فالسلوكيون لا ينكرون وجود هذه العمليات العقلية، ولكنهم يرون أن السلوكيات القابلة لملاحظة مرتبطة بالعمليات الداخلية أو الفسيولوجية، يرون أنه لا يمكن دراسة ما لا يمكن أن تلاحظه ومن ثم فالسلوكيين يبحثون عن السلوكيات

الظاهرة التي تحدث مع الأداء اللغوي. فهذا" واطون وسكنر" و"بوهاثون" يعتقدون أن اللغة متعلمة، فهم لا يرون أن اللغة شيء فريد مميز بين السلوكيات الإنسانية، ويرى "وُاطون" أن اللغة في مراحلها المبكرة هي نموذج بسيط من السلوك إنها عادة.

ويرى السلوكيون أن اللغة هي شيء يفعله الطفل وليس شيء يملكه الطفل. ويرون أن اللغة متعلمة وفقاً "لنس" المبادئ المستخدمة في تدريب الحيوانات ومثل سلوكيات الحيوانات المتعلمة هذه، فإن السلوك اللغوي متعلم بالتقليد والتعزيز .

ومن أبرز أوجه الاختلاف مع السلوكية أن الطفل يكون سلبياً خلال عملية تعلم اللغة، فالطفل يبدأ الحياة بجعبة لغوية خاوية ثم يصبح الطفل مستخدماً للغة حينما تمتلئ الجعبة بالخبرات التي توفرها النماذج اللغوية في بيئته.

ولاشك أن التعزيز والتقليد يلعبان دوراً في النمو اللغوي إلا أنه بالرغم من ذلك فإنه من الصعوبة أن ينظر إليهم باعتبارها التفسير الوحيد لنمو الطفل اللغوي، ومن أبرز جوانب القصور في هذه النظرية هو الافتراض من أن الطفل يلعب دوراً سلبياً في اكتساب اللغة (قاسم، 2000).

ب: المدرسة الإدراكية أو المعرفية (Cognitive)

أن الطفل يتعلم التراكيب اللغوية عن طريق تقدير فرضيات معينة مبنية على النماذج اللغوية التي يسمعها، ثم وضع هذه الفرضيات موضع الاختبار في الاستعمال اللغوي وتعديلها عندما يتضح له خطؤها تعديلاً يؤدي إلى تقريبها تدريجياً من تراكيب الكبار إلى أن تصبح تراكيبه مطابقة لتراكيبهم، أي أن الطفل يستخلص قاعدة لغوية معينة من النماذج التي يسمعها ثم يطبق هذه القاعدة وبعد ذلك يعدلها إلى أن تطابق القاعدة التي يستعملها الكبار فمثلاً: الطفل العربي يستخلص قاعدة التأنيث في العربية من نماذج مثل: كبر كبيرة، طويل – طويلة.... الخ فيطبقها على أحمر فيقول أحمره، ثم يكتشف خطأ هذا التطبيق في المثال في

فترة لاحقة فيعدل القاعدة بحيث تنطبق على مجموعة من الأسماء والصفات وينشئ أخرى.

وما قيل عن قواعد تركيب الكلمة ينطبق على قواعد تركيب الجملة، ورغم أن الطفل لا يعرف المصطلحات "صفة" "فعل" "أداة نفي" "واو الجماعة"...الخ. فإنه يستطيع تمييز الاسم من الفعل ومن الصفة، والفرد من الجمع. ويستطيع تجريد السوابق واللواحق في الكلمة، واستخلاص القواعد الصرفية والقواعد النحوية ولذلك فهو يستعمل أداءه التعريف مع الأسماء والصفات ولكنه لا يستعملها مع الأفعال ويستعمل" نون الوقاية" مع الأفعال فيقول: ضربي، أعطاني ولكنه لا يستعملها مع الأسماء فلا يقول: قلمتي وإنما قلمي (عبده، 1984).

آراء في اكتساب اللغة:

فيما يلي نحاول أن نتعرف على بعض الآراء في اكتساب اللغة وأن نبين وجهات النظر المختلفة في هذا المجال:

واطسون watson واكتساب اللغة: يلخص واطسون المراحل التي يمر بها الطفل حتى ينطلق الكلمة فيما يلي:

المرحلة الأولى: عندما يصدر الطفل صوتاً وليكن (وا) فإنه يحفز نفسه على المستوى السمعي وعلى مستوى الإحساسات الحركية الداخلية ولكن هذه الحوافز تقتضي جواباً وهذا الجواب هو النطق من جديد بالمقطع (وا).

المرحلة الثانية: إذا مضى بعض الوقت فإن إصدار الوقت (وا) يمكن أن يستأثر بالحافز السمعي وحده، إذا لم يعد "المثير" الحافز الحركي الداخلي ضرورياً وهنا تكون العلاقة بين الطفل والمحيطين به محدودة جداً .

المرحلة الثالثة: عندما يقدم الطفل مصاصة حليب، وينطق المقطع (ها) مع كل مرة تقدم فيها المصاصة، عندها يعمل الطفل إلى تكرار هذا المقطع لدى رؤية المصاصة.

المرحلة الرابعة: يرى واطسن أن رؤية الشيء فيما بعد لن تكن ضرورة لإثارة لفظ الكلمة، إذ يرى أن الكلمة حركة أو إشارة تتم في حضور الشيء أولاً ثم في غيابه (السيد، 1997).

ديوي (Dewey) **واكتساب اللغة**:

يرى ديوي أن الكلام لدى الطفل يبدأ بالطبع مجرد أصوات وأنغام خالية من أي معنى أو تعبير أي أنها لا تحمل فكرة ما، وهذه الأصوات ما هي إلا نوع من المنبهات، فلفظ " قبعة" يبقى خالياً من المعنى كأي صوت إلا إذا لفظ مقروناً بعمل قد اشترك فيه نفر من الناس. فلما تصطحب الأم الطفل إلى خارج البيت تضع شيئاً فوق رأسه وهي تقول له قبعة، ففي خروج الطفل مع أمه لذة له، بل أن كليهما يهتم في ذلك لأنها يمتعان به معاً، مكتسب كلمة "القبعة" لدى الطفل المعنى نفسه الذي تفهمه منه أمه باقترانها بمختلف العوامل التي تدخل في نشاطهما، فتتحول الكلمة إلى رموز لنوع العمل الذي اقترنت به. على أن الحقيقة المجردة هي أن اللغة تتألف من جملة أصوات يفهمها عدد من الناس كافية للدلالة على أن معنى اللغة يعتمد على اقترانها بخبرات مشتركة بين الناس.

ويشير (ديوي) أن الوسط الاجتماعي يعمل على تكوين العادات اللغوية إذ أن أساليب الكلام الأساسية والجانب الأكبر من المفردات اللغوية تتكون من سياق الحياة المعتادة بسبب كونها ضرورة اجتماعية، والطفل كما يقول الناس يتعلم لغة أمه. (السيد، 1988).

سكينر (skinner) واكتساب اللغة:

يرى سكنر أن اكتساب اللغة يتم في الوسط الاجتماعي بطريق المثير والاستجابة، وهو الذي أدخل مفهوم السلوك الأدائي فأشار إلى أن السلوك اللفظي يمثل المستوى الأدائي، وعرفه بأنه السلوك التلقائي الذي يمكن أن يدعم أو دعم فعلاً متمايز باشتراط الوسيلة فالسلوك اللفظي التلقائي عند الطفل يمكن أن يخضع في نظر سكينر لعملية تدعيم اجتماعي، فالطفل يتعلم هنا أن أحداث بعض الأصوات التي تشبه ظاهرياً على الأقل بعض الأصوات المقبولة اجتماعياً لبعض الكلمات مثل (لبن) أو (ماء) يؤدي إلى استجابة بالتشجيع ومن ثم تقوي هذه الأصوات أو الكلمات أما الأصوات أو الكلمات الأخرى التي لا تكافئ بهذه الصورة فإنها تنطفئ ويمكن أن يمتد هذا التفسير الذي ذهب إليه (سكنر) ليشمل الظواهر اللغوية كلها.

فالطفل يميل إلى تعلم الاستجابة التي تدعم سواء أكان التدعيم بطريق الثواب المباشر الذي يؤدي إلى خفض حدة التوتر أم كان بطريق بعض الأدلة الثانوية غير المباشرة للثواب النهائي. أما الاستجابات التي لا تدعم فتميل إلى الانطفاء والاختفاء من حصيلة استجابات الطفل، والاستجابات المتضمنة في هذه الأحداث قد تكون استجابات مباشرة لمثيرات خارجية.

ويقول سكنر عن الذخيرة اللفظية لدى الطفل أو المتكلم (نلاحظ أن المتكلم يمتلك ذخيرة لفظية، بمعنى أن أنواعاً مختلفة من الاستجابات تظهر من وقت لآخر في سلوكه على ارتباط بظروف يمكن تحديدها ويشير تعبير "الذخيرة اللفظية" إلى أنها مجموعة من الاستجابات الإجرائية اللفظي إلى السلوك المحتمل للمتكلم. (السيد، 1988).

جون كارول (Carrol,john) واكتساب اللغة:

ينطلق جون كارول من أن الطفل في أثناء نموه اللغوي يتعلم أي الاستجابات اللفظية أو الحركية سوف توصله إلى ما يريده، أو تبعده عما يكره، وأي استجابات

الآخرين يمكن أن تتخذ أدلة لما يريد ولما لا يري. وتكون الاستجابات المتضمنة في البدء عامة جداً وشاملة ولكنها تتمايز بالتدريج وتتشكل، والطفل يتعلم أن يقلد استجابات الآخرين ولكنه يتعلم محاولة القيام باستجابات جديدة وارتباطات بين الاستجابات، كما يحاول التعميم أيضاً.

والأخطاء البارزة التي قد يقع فيها الطفل أحياناً إنما هي نتيجة إخفاقه في تعرف الفروق الحساسة في الصورة والشكل والمعنى، أو هي نتيجة المشابهة الخادعة الخاطئة التي يقع فيها نتيجة عدم الانتظام والثبات في اللغة (السيد، 1988).

ابن خلدون واكتساب اللغة:

أما من حيث عملية اكتساب اللغة فيقول ابن خلدون إنها تتم من خلال الترعرع في بيئة اللغة، ومن خلال سماع كلام المجتمع الذي يتحدثها حيث يقول إن الإنسان «يسمع كلام أهل جيله وأساليبهم في مخاطباتهم وكيفية تعبيرهم عن مقاصدهم، كما يسمع الصبي استعمال المفردات في معانيها، فيلقنها أولاً ثم يسمع التراكيب فيلقنها كذلك، ثم لا يزال سماعه لذلك يتجدد في كل لحظة ومن كل متكلم واستعماله يتكرر إلى أن يصير ذلك ملكة وصفة راسخة ويكون كأحدهم» (المقدمة ص1071 -1072).

تتولد معرفة اللغة عند الطفل فيما يراه العلامة ابن خلدون عن طريق ملكة أو صفة راسخة تقترب من مفهوم الكفاية اللغوية عند أصحاب الفكر التوليدي. يقول ابن خلدون في مقدمته: يسمع الصبي استعمال المفردات في معانيها فيُلقَّنُها أولاً ثم يسمع التراكيب بعدها فيلقّنُها كذلك، ثم لا يزال سماعُهُم لذلك يتجدد في كل لحظةٍ ومن كل متكلمٍ، واستعمالُه يتكرر إلى أن يصير ذلك ملكةً وصفة راسخةً، ويكون كأحدهم، هكذا تصيَّرت الألسُنُ واللغات من جيل إلى جيل وتعلَّمها العَجَمُ والأطفال.

ويعلق أحد الباحثين على ما ذكره ابن خلدون قائلاً: إن الملكة اللسانية بـذلك هي الأساس في لغة المنشأ حيث يترعرع الإنسان، وهي بالتالي تكون تامة في اللغة الأم، ويصعب على الإنسان اكتساب ملكة لسانية أخرى تكون تامة وراسخة مضافة إلى ملكته اللسانية الراسخة التي اكتسبها من البيئة التي ترعرع فيها، وتقتصر هذه الملكة الراسخة على لغـة المجتمع الذي يولد فيه الطفـل (أي اللغـة الأم)، ولا علاقـة لها بالجنس أو العرق ، بل تتكون عند الطفل خلال نموه في المجتمع الذي يتكلمها.

ويشير ابن خلدون إلى العلاقة القائمة بين الملكـة اللسـانية وبـين صـناعة العربية، فيقول: ((ذلك أن صناعة العربية هي معرفة قوانين هذه الملكة ومقاييسـها خاصة، فهو علم بكيفية وليس نفس كيفية)).

ومن الواضح هنا أن ابن خلدون يميز بين الملكة اللسـانية الفطريـة وبـين صناعة العربية المكتسبة بالتعلم. وهذا التمييز يقـارب إلى حد كبير ما قـام بـه تشومسـكي مـن التفـرقـة بـين "Competence" أي الكفايـة، و"Performance" الأداء، حيث إن هذه الكفاية اللغوية أو الملكة اللسانية لا تعـدو أن تكون أمراً ذهنياً يتولـد منه الكـلام، إذ هي معرفة ضمنية بالقواعد التي تنـتج الجمل، أما الأداء الكلامي أو الاستعمال الفعلي فإنما يتمثل تطبيقاً واسـتعمالاً آليـاً لهذه المعرفة الضمنية بالقواعد أثناء عملية توليد الكلام، وهو يتم عبر قواعد الكفاية اللغوية.

وبالموازنة بين مفهوم الملكة اللسانية عند ابن خلدون والكفاية اللغويـة عنـد تشومسكي، نجد أن ابن خلدون في نظرته إلى الملكة اللسـانية، قـد اقتـرب مـن مفهوم الكفايـة اللغوية عند تشومسكي؛ لأن الملكة اللسانية في نظر ابن خلدون هي في نهايـة المطاف المقدرة على صناعة العربية، إذ يكفي اللجوء إلى قوانينها لكي يصوغ العربي الكلام العربي الصحيح، كما أن الكفاية اللغـوية فـي نظريـة

تشومسكي هي المقدرة على تكلم اللغة أو كتابتها. ومما لا يصح إغفاله هنا هو أن ابن خلدون يركز على صناعة اللغة أو كتابتها في حين أن النظرية التوليدية لتشومسكي تركز على الأداء الكلامي بصورة عامة.

لقد أدرك ابن خلدون أيضا دور العملية الإبداعية حين أشار إلى أنّ سماع الطفل يتجدد في كل لحظة ومن كل متكلم ، واستعماله يتكرر إلى أن يصير ذلك ملكة وصفة راسخة ويكون كأحدهم.

تظهر مجالات الإبداع هنا من خلال تنوع الكلام وتجدده حتى تُمكّن مقدرة الإبداع أو الابتكار الطفل من توليد أنماط اللغة بصورة متجددة، وفي ظروف ومواقف متجددة أيضا عن أفكار لا حصر لها؛ لأن ملكة الإبداع تولد ما لا يحصى من الجمل للتعبير عمّا لا يحصى من الأفكار من خلال القدرة على استخدام النظام التقليدي المعتمد على الكفاءة والمقدرة الذهنية.

ويمكن تلخيص عملية اكتساب وتوليد الطفل للغة عند ابن خلدون على النحو الآتي:

أولاً: يسمع الطفل مجموعة متجددة من تراكيب اللغة.

ثانياً: يحاول أن يتكلم على نحو إبداعي.

ثالثاً: يمارس هذا التكلم.

رابعاً: تتكرر عملية الممارسة والتكرار ، فيؤدي ذلك بالتالي إلى ملكة اكتساب اللغة وتوليد أنماطها المختلفة.

وهكذا يتضح لنا كيفية مقدرة الطفل على توليد لغة بيئته التي يترعرع فيها بالاستناد إلى مقدراته الفطرية، وأن ابن خلدون قد مهد الطريق أمام المفاهيم اللغوية التي أكدتها الدراسات اللغوية النفسية.

مراحل اكتساب اللغة:

ويعود ظهور أول تصنيف لمراحل اكتساب اللغة في العصر الحالي إلى سنة 1924 مع سترن وسترن " Stern and Stern" وقد قسمه إلى أربع فترات:

الفترة الأولى: تبدأ من عام إلى عام ونصف، تعرف إصدار أصوات ذات معان بسيطة.

الفترة الثانية: تبدأ من عام ونصف إلى عامين، وخلالها يدرك الطفل أن لكل شيء من حوله مسميات.

الفترة الثالثة: من عامين إلى عامين ونصف، بداية تكون الجمل ذات العلاقات النحوية مثل الفاعل والمفعول كما تظهر الصيغ الصرفية.

الفترة الرابعة: من عامين ونصف فما فوق، تناسق الكلمات والجمل في التراكيب مع تكوين جمل سليمة نحويا ودلاليا.

وكان معتقد أن اللغة تكتسب عن طريق التقليد Imitation أمر مسلم به حتى ثبت العكس. وعلى يد الأخصائي (نوعام شومسكي)Noam Chomsky في منتصف الخمسينيات حيث قال انه أمر مستحيل أن يتعلم الطفل اللغة الأم بالتقليد إنما بملكة موجودة في الدماغ تسمى: Device Llanguage Acquisition حين يكتمل نموها. وأثبتت الدراسات المفصلة على اكتساب الأطفال للغة يتبع جدول زمنيا تفصيليا من حيث أن الطفل يبدأ بالتصويت ثم بالمناغاة فالكلمة الواحدة فتنغيم الجملة ثم بالكلمتين معا ثم بجمل تبدو غير صحيحة وهذا بعد مروره بعدة مراحل.

التكلم أمر مكتسب:

مما لا شك فيه هو إن التكلم أمر مكتسب وليس من قبيل الفطرة ولو كان ذلك لما تعددت اللغات، ولكن الشيء الذي دلت عليه الدراسات هو أن مراحل تطور السلوك اللغوي واحدة بالنسبة لجميع الأطفال والشيء المتفاهم عليه هو إننا نستعمل

عبارة لغة الأم لنشير إلى إن اكتساب اللغة يتم أكثر ما يتم في المراحل المبكرة من الحياة لان هذا الاكتساب مرتبط بالأم فهي التي تراعي طفلها و تدربه على الأصوات اللغوية.

إلا أننا نجهل الشيء الكبير عن دور كل من الوراثة والمحيط في التعلم واكتساب المهارات ولكن الشيء المؤكد إن نمو اللغة عند الطفل مرهون بـ:

أ- اكتمال بعض الأجهزة العضوية ونضج بعض الأنسجة العصبية والعضلية.

ب- تدريب جوارح النطق لدى اكتمال نضجها عن طريق التعلم.

العوامل التي تؤثر في عملية الاكتساب اللغوي:

أما العوامل التي تؤثر في عملية الاكتساب هي على النحو الآتي:

1- السن (المرحلة العمرية) فلكل مرحلة عمرية لها خصائصها.

2- الدماغ الذي يجب أن يكون سليما.

3- البيئة اللغوية (المحيط اللغوي).

4- السمع الذي يجب أن يكون سليما في حالة اكتساب اللغة المنطوقة.

5- عوامل أقل أهمية من ذي قبل (الذكاء والجوانب الشخصية).

المراحل الأساسية لتطور اكتساب الكلام الشفوي:

إن اكتساب اللغة دليل واضح على أن شخصية الطفل أصبحت تتبلور وبنيته العقلية أخذت تتطور من التمركز حول الذات إلى الموضوعية ومن الإدراك السطحي إلى إدراك العلاقة القائمة بين التعاون الطفل والراشد وبين اللغة بطبيعة الحال و هي صلة بين الطفل والراشد وهي الأداة المثلى التي يتم بواسطتها هذا الاحتكاك إلا أنها لا تكتسب بصورة تلقائية فلابد من التدريب على النطق ولابد كذلك من مرور وقت ليس بالقصير قبل أن يتمكن الطفل في اللغة يتم معانيها وعليه يتم استخلاص المدة التي يستغرقها اكتساب اللغة.

مرحلة ما قبل اللغة:

وهي مرحلة تمهيد واستعداد يتم فيها الصياح أو الصراخ وتمتد من الــولادة حتى الأسبوع الثامن وتتمثل هذه المرحلة في ثلاث أطوار:

أ- طور الصراخ.

ب- طور المناغاة.

ج- طور التقليد والمحاكاة.

1- مرحلة الصراخ:

عند الصرخة الأولى التي يطلقها الطفل عند الولادة هي أول بادرة من بوادر قدرته على التصويت ورغم الاختلاف حول تأويل هذه العمليــة إلا أن مــا تمكــن تأكيده هو أن الصرخة الأولى تدل على أن الوليد برز إلى الوجود مــزودا بجهــاز للتنفس وحنجرة الضروريين لنمو ملكة التكلم وعلى هذا فان الصراخ هــو نقطــة البداية في نشوء اللغة إذ سرعان ما يفشل الطفل في تعبير عــن مختلــف حاجاتــه ورغباته بالصراخ.

والصراخ في الواقع عبارة عن مظهر عفوي من مظاهر الغضب يمكــن أن يعبر عن الانفعالات الانعكاسية الناتجة عن الإحساس بالجوع أو ألم.

2- طور المناغاة:

من السن: 4 او6 أشهر إلى 12 شهر.

ينتقل الطفل من الصراخ إلى المناغاة فبينما كان الأول فعل منعكس لا إرادي فان المناغاة تقوم على التلفظ الإرادي لبعض المقاطع الصوتية ويتخذها الطفل غاية في حد ذاتها لا ليعبر بها عن شيء وإنما يكررها وكأنه يلهو بترددها والذي يــدخل الطفل في المناغاة هو ذلك الاتصال الصوتي والسمعي فهذا الاتصال بــين حاســة السمع وحاسة الصوت واضح إلى درجة نجد فيها الوليد الأصم يصرخ ولا ينــاغي أبدا، أو سرعان ما يفقدها لعدم وجود تلك الدائرة سمع صوت. ولا يكاد يبلغ الطفل

الشهرين حتى يبدي شيئا من الاهتمام كلما سمع صوت إنسان ومن مظاهر ذلك انه قد يتوقف عن المناغاة أو يلتفت إلى ناحية مجيء الصوت.

أن نطق أول كلمة يبدأ في العشر أشهر الأولى، في هذا السن يكون الرضيع في حيوية وفطنة تمكن من تعلم صوت لغوي للغته وكذلك مجموع الكلمات المعتادة في الأسرة وتدوم هذه المرحلة إلى من 12 شهر إلى 18 شهر وهي تمثل مرحلة التأهيل اللغوي للغة الشفوية (الكلام).

وأثبتت الدراسات أن الأطفال قادرون على التميز بين هذه الأصوات في جميع اللغات الشعوب.

وفي حدود السنة يستجيب الطفل لبعض الأوامر خاصة إذا اقترنت بلهجة معينة. وبين 15و17 شهرا يدرك معنى أعطيني ذاك الشيء خاصة عند إرفاقه بالإشارة وفي حدود 18 شهرا سيستطيع أن يشير إلى مختلف أعضاء جسمه خاصة الواقعة في الرأس وعلى العموم فان الطفل يفهم كلام غيره قبل إن يكون قادرا على الرد والجدير بذكر في هذه المرحلة يكون الجهاز الصوتي لدى الطفل في تطور دائم.

3- مرحلة المحاكاة أو طور التقليد:

يرى `فالون Fallon أن الطفل بعد الشهر الثالث يأخذ بمحاكاة من حوله في إيماءاتهم وتعبيرات وجوههم وأن الحركات المعبرة عنده هي جسر موصل إلى لغة الكلام.

وتبدأ المحاكاة بعد الشهر التاسع كما يرى أغلب الباحثين وتستمر حتى السن المدرسية، وهناك فروق فردية بين الأطفال في القدرة على المحاكاة ونطق الكلمة الأولى، وهذه تخضع لعوامل متعددة كالذكاء والسن والجنس وفرص الكلام المتاحة للطفل ووجود أطفال آخرين معه في الأسرة وثراء البيئة الاجتماعية والثقافية.

بعد مرحلة المناغاة يحاول الطفل تقليد الصيحات التي يسمعها و الحقيقة إن الطفل يخترع كلمات من صنعه من جراء مرور الهواء الخارج من الرئتين بالأحبال الصوتية يتوصل من خلالها إلى عملية التخاطب.

ويجب علينا أن لا نتوهم أن الانتقال من المناغاة إلى التقليد يتم بطريقة عشوائية وذلك بان الأطوار اللغوية هي في الواقع متداخلة فيما بينها ولا يجب تحديد أي منها لفترة زمنية معينة إلا إن ما يجب التأكيد عليه إن الطفل لا يكاد يبلغ السنة حتى تظهر على سلوكه اللفظي بوادر التقليد فيصبح قادرا على إعادة لفظة التقطها من الكبار عن طريق سمعه.

وفي حدود السنة الثانية يردد الكلمات التي التقطها وكأنه يريدها راسخة في ذهنه وعلى هذا الأساس يمكننا القول بان تعلم الأصوات اللغوية يبدأ حين تتكون لدى الطفل المنعكسات الدائرية لأنه في هذه المرحلة يستطيع تعلم أسماء الأشياء ثم ينتقل إلى المرحلة الثانية وهي التلفظ باسم الشيء مقترن بالشيء ذاته ثم نعلم الطفل تقليد الاسم المتلفظ به وأخيرا دفع الطفل إلى نطق اسم الشيء لرؤيته له.

4- مرحلة الكلام الحقيقي وفهم اللغة:

وهي المرحلة التي يبدأ فيها الطفل بفهم مدلولات الألفاظ ومعانيها ويظهر ذلك في الأشهر الأولى من السنة الثانية فتتضح المعاني أكثر مع ظهور عناصر الاتصال الأولى التي تنشئ الجملة.

وتتكون هذه المرحلة من ثلاث مراحل متباينة ومتزامنة مع سن الطفل:

أ- أحادي التعبير: من السن 18 أشهر إلى 24 أشهر بتلفظ الطفل في هذه المرحلة بكلمة معزولة وعادة ما يكون الأولياء وراء هذا التلقين مثلا لتعبير على الطعام بقول (هم هم) ريد الذهاب إلى الحمام (بيبيه).

ب- نحوية: من السنة الثانية إلى الخامسة في هذه المرحلة يكون الطفل قد تعلم نحو اللغة أصبح يكون جمل تقريبا كاملة من خلال تحليله للجمل التي يسمعها وليس بتقليد إنما باتباع القواعد وتكرارها.

ج- المرحلة المتقدمة: من السنة الخامسة وأكثر في هذه المرحلة يكتسب الطفل علاقات ودلالات الكلام الدقيق مثلا صيغة المجهول وبالتالي يصبح الطفل يطبق التغيرات النحوية على كلامه لأنه أصبح يدرك أن ليس كل مستمع يفهم ما يقصده.

ويلاحظ في هذه المرحلة بعض العيوب في النطق والتي تعتبر مؤقتة وطبيعية بعد عمر أربع سنوات، فإذا ما توافرت الشروط البيئية والتربوية المناسبة تختفي هذه العيوب في الكلام الطفولي مثل الجمل الناقصة والإبدال واللثغة وغيرها.

ومن هنا تبرز أهمية مراقبة النطق عند الطفل منذ المراحل الأولى من الطفولة لتفادي عيوب الكلام منذ البداية وإن لم يتخلص الطفل منها بين الرابعة والسادسة من عمره، أصبح شاذاً بالنسبة لمعايير النطق الصحيحة ووجب عرضه على اختصاصي نفسي.

النمو اللغوي:

تعريفه: هو تقدم الإنسان في استخدام نظام من الرموز أو الحروف المنطوقة للتواصل مع البيئة التي تحيط به والبحث وتحصيل المعرفة (اجتهاد شخصي).

العوامل المؤثرة في النمو اللغوي وتعلم الكلام:

1- **الجنس:** لوحظ أن الإناث يتفوقن على الذكور في كل جوانب اللغة كبداية الكلام وعد المفردات اللغوية فيتكلمن بشكل أسرع وهن أكثر تساؤلاً وأكثر إبانة وأحسن نطقاً والسبب العلمي لهذا التفاوت غير مطروح حتى الآن.

2- **الذكاء:** تعتبر اللغة مظهراً من مظاهر نمو القدرة العقلية العامة والطفل الذكي يتكلم مبكراً عن الطفل الأقل ذكاء.

3- **المحيط الاجتماعي:** يعتبر المحيط الاجتماعي بسماته الثقافية والاقتصادية المميزة من أهم العوامل المؤثرة على تعلم النطق والكلام لدى الطفل، حيث أن النمو اللغوي يتأثر بالخبرات وتنوعها واختلاط الطفل بالراشدين أثناء مراحل نمو السلوك اللغوي.

ويشير فرويد (FREUD) أن الطفل الذي تربى في عائلة كثيرة السفر أو أمه في غياب مستمر عنه فإنه يفقد موهبته في الكلام الذي اكتسبه حديثاً، كما لوحظ أن الأطفال من الطبقات العليا أثرى لغوياً من الطبقات الدنيا ربما لأنه تتاح لهم فرص الاحتكاك مع الآخرين ويلقون اهتمام من الأهل ويلتحقون بالمدارس التي تولي أمور النطق أهمية كبيرة وللعطف والتشجيع دور هام في اكتساب اللغة.

أما أطفال الطبقات الدنيا فمحرومون من كل ذلك مما يؤدي إلى التأخر اللغوي ويصاب بالتأتأة والفأفأة والتلعثم والارتباك.

4- **العوامل الجسمية:** ومنها سلامة جهاز الكلام واضطرابه وكذلك كفاءة الحواس ولا سميا السمع.

5- **وسائل الإعلام:** ولا ننسى دور وسائل الإعلام من إذاعة وتلفاز وغيرها فهي بمثابة المثير حيث يعطي تنبيهاً لغوياً أكثر وأفضل يساعد على النمو اللغوي السليم. إلا أن تعدد اللغات في المراحل الأولى لاكتساب اللغة يشكل عبئا على الطفل في اكتسابه لهذه الخيرة إذ يجب أن يتعلم يستمع الطفل للغة واحدة.

6- **الوظائف العليا للدماغ:** الذاكرة، الإدراك، الدافعية وتحقيق الذات.

علاقة النمو اللغوي بالنمو المعرفي:

علاقة النمو اللغوي بالنمو المعرفي هي علاقة اللغة بالفكر. فاللغة بمفهومها الخاص (عبارات منطوقة) تعتبر وعاءً للفكر الذي يقدمه عقل الإنسان. فعندما كان الفرد في مراحله الأولى يبحث فكرياً عن طريق حواس اللمس والذوق والشم

والسمع في عمليات اختبار للمثيرات من حوله، فإنه مع تقدم نموه لا يلبث أن يحل النظام الرمزي اللغوي تدريجياً محل طرق المعرفة ما قبل اللفظية، حيث يغدو الطفل قادراً على تمييز وفهم كلام الآخرين، أي: يبدأ باكتساب اللغة، تزامناً مع اكتساب المعرفة.

اللغة والمدرسة المعرفية:

علم اللغة المعرفي Cognitive Linguistics

يعد علم اللغة المعرفي من العلوم اللغوية الحديثة نسبيا، ويرتبط ارتباطا وثيقا بالدراسات النفسية التي تهتم بعمل الدماغ ومتابعة العمليات العقلية المختلفة التي تتصل بالمعرفة الإنسانية والإدراك بشكل عام.

وأصحاب هذا الاتجاه في دراسة اللغة، على اختلاف منطلقاتهم، لا يقبلون القول باستقلالية النظام اللغوي؛ فهم يرون أنْ لا انفصال بين المعرفة اللغوية والتفكير بشكل عام. (John I. Saeed, Semantics,1997) وعليه فهم يعارضون ما يذهب إليه تشومسكي وأتباعه من أن تطوّر اللغة عند الطفل يأتي كليا من نموذج نحوي مستقل في الدماغ يبنى بالكامل بتعليمات خاصة به (Mark Turner,1996).

فالمعرفة اللغوية، كما يرى هؤلاء، جزء من الإدراك العقلي الذي لا يميز بين المعلومات اللغوية والمعلومات غير اللغوية، والذي يتأثر، وبقوة، بمحيط الإنسان وتجاربه اليومية المختلفة؛ فالعمليات العقلية التي تتحكم في التفكير الإنساني وفي تكوين المعرفة بشكل عام هي نفسها التي تتحكم في المعرفة اللغوية وفي تشكيل البنية اللغوية العامّة بمستوياتها المختلفة. فهناك "مستوى واحد تعالج فيه المعلومات اللغوية والمعلومات الأخرى الحركية والبصرية والسمعية غير اللغوية للوصول إلى مجموعة من المعلومات لا ينبغي التمييز داخلها بين ما هو لغوي وما هو غير لغوي.

وهو المستوى الذي يطلق عليه مستوى البنية التصورية (Ray Jackendoff, Semantics and Cognition,1985).

واللغة لا تنفصل عندهم عن الخبرة الإنسانية التي تشكلها التجربة والتي تؤثر في الطريقة التي ندرك بها الأشياء ونصوغ بها مفاهيمنا المختلفة. والتعبير عن الأشياء والمفاهيم، وهو بعد لغوي، يتأثر، بلا شك، بكيفية إدراكها. فاللغة ليست مستقلة أو مغلقة على ذاتها ولا يمكن وصف نظامها الداخلي وصوغ قواعده وقوانينه بمعزل من البنية التصورية أو المعرفية التي تؤسس لمبادئ عامة في الخبرة البشرية تؤثر مباشرة في بنية المبادئ اللغوية المختلفة.

والسؤال الذي تتمركز حوله الدراسات في هذا الحقل الجديد هو: أيهما أولى بالبحث: أهو الظاهرة المدروسة (اللغة مثلا) أم كيف يفهم العقل البشري هذه الظاهرة؟ وهل يمكن لأي ظاهرة أن تنفصل عن آليات إدراكها؟ وهل تؤثر طبيعة الشيء المُدْرَك (لغوي، سمعي، بصري، لمسي ...) في تشكيل آليات إدراك خاصة به في الدماغ البشري أم أنها آليات واحدة يطبقها الدماغ على الأشياء المدركة على اختلاف طبيعتها؟ وبعبارة أخرى هل الاختلاف في الإدراك اختلاف نوعي تفرضه طبيعة الشيء المُدْرَك أم هي آليات لا يؤثر فيها تغيير الظواهر المدركة؛ لأنها تنطلق من بنية معرفية واحدة؟

ويخالف أصحاب هذا الاتجاه النظرة التقليدية في الدراسات اللغوية الغربية المنبثقة من الفلسفة الأرسطية التي تهمل الخيال imagination ، ولا تضع له دورا أساسيا في عمليات التفكير والإدراك. فالدراسات التقليدية في اللغة والفلسفة وعلم النفس، وهي ما يطلق عليها هؤلاء مصطلح Objectivism، ترى أنّ هناك بنية موضوعية للحقيقة وللعالم الخارجي مستقلة عن معتقدات البشر، وأنه لابد لكي نصف هذه البنية أن نستعمل التفكير الموضوعي المنطقي الذي ليس للخيال فيه أثر (Mark Johnson , The Body in the Mind ,1990).

فهناك بعض المسلمات في الفكر الإنساني وجهت الدراسات التقليدية لطرح كثير من العوامل التي لا تتصف بالموضوعية ولا العلمية مثل الخيال والعاطفة وغيرها، فظهر عندنا بعض الثنائيات من مثل: العقل والجسد، التفكير والخيال، العلم والفن، الإدراك والعاطفة، يتصف العنصر الأول منها بالموضوعية التي تحرص عليها الدراسات التقليدية، ويتصف الثاني منها بالذاتية التي تسعى هذه الدراسات للتخلص منها واجتنابها قدر المستطاع.

ولكنّ الكثير ممن يعملون في حقل علم اللغة المعرفي يرون أننا يجب أن نتجاوز هذه الثنائيات لكي نغني البحث اللغوي والنفسي والعلمي بشكل عام؛ فالخيال يعد قدرة إنسانية مهمة ذات أثر فاعل وعميق في تشكيل الفهم البشري وفي بناء المعرفة الإنسانية؛ فهو يمثل آلية أساسية من الآليات التي يلجأ إليها العقل البشري لفهم الأشياء من حوله، ولنقل هذا الفهم إلى الآخرين.

والاستعارة، مثلا، التي تعد في الدراسات اللغوية التقليدية، خاصية لغوية لا تأثير لها في التفكير أو السلوك " حاضرة في كل مجالات حياتنا اليومية، فهي ليست مقتصرة على اللغة وهي ليست منبثقة من طبيعة النظام اللغوي، بل إنها توجد في تفكيرنا وفي الأعمال التي نقوم بها أيضا، فالنسق التصوري العادي الذي يُسَيِّر تفكيرنا وسلوكنا له طبيعة استعارية بالأساس. والاستعارات اللغوية "ليست ممكنة إلا لأنّ هناك استعارات في النسق التصوري لكلّ منّا.

فالاستعارات "ليست تزيينا للكلام وليست آليات اتصالية لوصف موضوعات يصعب وصفها باللغة الحرفية. ولكنها تعكس آليات عقلية يستعملها الناس لتمكنهم من تصور مجالات مجردة أو غامضة في المعرفة الإنسانية من مثل الزمن والسببية والاتجاهات المكانية والأفكار والعواطف باستخدامهم تعبيرات من مجالات معرفية محددة ومألوفة عندهم (Raymond W. Gibbs,Jr,1998).

إنّ رصد العبارات اللغوية التي يتبادلها الناس في مجتمع لغوي معين يشير إلى أنساق تصورية أصيلة في أذهان هؤلاء الناس يصدرون عنها ويتحدثون بها ويفهمونها بشكل تلقائي آلي، وهي تعكس آليات ذهنية يقوم بها الدماغ لفهم الأحداث والمواقف والأشياء التي تنقل باللغة، وقد وجد الباحثون أنّ الاستعارة من أهم الآليات الذهنية التي تؤسس للنسق التصوري الإنساني، ونسوق لتوضيح هذا البعد في التحليل اللغوي – النفسي، مثالين من أكثر الأمثلة دورانا في هذا السياق (Raymond W. Gibbs, Jr.,1998).

أولاً: ما يتعلق بتصورنا عن "الجدال" وبالاستعارة التصورية "الجدال: حرب" التي ينبثق منها عبارات لغوية كثيرة نستخدمها يوميا مثل:

- لا يمكن أن تدافع عن ادعاءاتك.
- لقد هاجم كل نقاط القوة في استدلالي.
- أصابت انتقاداته الهدف.

ثانيا: ما يتعلق بتصورنا عن "الوقت" وبالاستعارة التصورية "الوقت: مال" التي ينبثق عنها عبارات لغوية كثيرة نستخدمها يوميا مثل:

- إنك تجعلني أضيّع وقتي.
- هذه العملية ستوفر عليك الوقت.
- كلفني إصلاح هذه العجلة ساعة كاملة.

ويتبنى هؤلاء وجهة النظر التجريبية experiential view التي تعتمد على أدلة منبثقة من التجربة والملاحظة وتبتعد عن الاعتبارات النظرية الخالصة، وتأتي هذه الأدلة في سياق العديد من الدراسات في مجالات علمية مختلفة، لكنها تشترك جميعا باهتمامها بدراسة المعنى والتفكير.

وقد كانت هناك ظواهر وموضوعات مختلفة نالت اهتمام الباحثين في هذا المجال وكانت بمثابة تحدٍّ للفكر اللغوي التقليدي بما قدمت من أدلة تجريبية تسائل

الكثير من المسلمات العلمية التي تعارف عليها الدارسون لقرون طويلة (Mark Johnson,,1990)

من مثل التصنيف، النظام الاستعماري في البنية التصورية، العلاقات المكانية والزمنية في اللغة وعلاقتها بالإدراك، اكتساب اللغة، العلاقة بين اللغة والإدراك الحسي.

مراحل النمو اللغوي:

بعد تعلم اللغة واكتسابها جزء من النمو العقلي للطفل فاللغة تفتح أمام الطفل حياة عقلية خفية. ويسهم استخدام اللغة، برفع عمليات المعرفة لدى الطفل إلى درجات نوعية عالية المستوى، حيث يدخل الطفل بواسطة اللغة إلى مجالات هامة من الحياة الإنسانية، ويستخدم أسلوب التخاطب والتواصل. ففي مرحلة الرضاعة، يكتسب الطفل اللغة من الأشياء ومن العلاقات بين الأشياء والمواضيع، ويخزن ذلك في ذاكرته لمدة طويلة إلى أن يستوعبها للاستخدام عندما ينضج جهازه الكلامي. ونتيجة تعامله مع الأشياء والأشخاص يستطيع طفل المرحلة المبكرة، أن يتعلم الأفعال والأسماء، والأحرف، والمفعول، ليبني بها جملاً في المستقبل. وتساعد الطفل في تعلم اللغة قدراته العقلية وآليات التعلم والذاكرة، فيكون بذلك قاموسه اللغوي، ويكتشف قواعد بناء الجملة، من خلال تواصله مع الآخرين، وهكذا حتى ينتج بشكل تدريجي آلية لغوية خاصة.

- حوالي السنة الفهم يفهم أسماء بعض الأشياء، وبعض الأفعال (فقط يسمع، ودون حركة الأيدي)، مثلاً: ماما، قطة، لعبة، خذ، هات، قف،... وغير ذلك.
- التقليد والمحاكاة يقلد بعض الكلمات التي تقال أمامه بوضوح، ويكون متأكداً منها ويحاول محاكاة كلمات جديدة يسمعها من الكبار.

- الثروة اللغوية يتكلم كلمات قليلة من تلقاء ذاته، ومن بينها ما يدل على أشخاص، وما يدل على أشياء، وما يدل على أمثال، مثلاً: هم هم، (عن الطعام).
- من سنة ونصف إلى سنتين الفهم يفهم معنى جملة رئيسة تامة، حيث يستطيع المرء أن يبدل طبيعة أفعال الطفل من خلال الكلمات وإصدار التعليمات.
- التقليد والمحاكاة يعيد الكلمات بسهولة، وكذلك الجمل القصيرة التي يرددها الكبار أمامه، إلا أنه يفهمها بطريقة آلية.
- الثروة اللغوية تنمو ثروته اللغوية بسرعة فائقة، حيث يبلغ عدد الكلمات في نهاية هذه المرحلة حوالي (300) كلمة. ويبدأ بتصحيح الكلمات المبسطة السابقة بلفظها من جديد بطريقة صحيحة (مثلاً، بدلاً من أن يقول لولادة، يقول شوكولاته).
- قواعد اللغة يبدأ بقول جمل تتكون من كلمتين إلى ثلاث كلمات، وفي نهاية السنة الثانية، يبني جملاً عدد كلماتها من أربع إلى خمس كلمات. يطبق القواعد اللغوية، في البداية على الكلمات المفردة (مثلاً: الانتباه إلى قواعد الأعداد). والجمل النموذجية المستخدمة في هذه المرحلة تسمى بجمل "البرقيات المختصرة".
- استخدام اللغة تبدأ اللغة بواسطة التواصل مع الراشدين، حيث تلبس الطلبات والرغبات والانطباعات بكلمات محددة، ويبدأ استخدام اللغة من قبل الطفل على شكل تلفظ للكلمات المرافقة للأفعال، والأسماء، والأفراد، والنواهي، التي يسمعها من الكبار أثناء لعبتهم معه.
- من سنتين إلى سنتين ونصف الفهم يستمر نمو فهم الطفل للغة الكبار، ما دامت اللغة تستخدم كلامات متصلة بالمحيط، ويستطيع المرء في

هذه المرحلة أن يستخدم مع الطفل، كلمات تدل على الحاضر والماضي والمستقبل، شرط أن يتضمن ذلك أشياء من خبرات الطفل السابقة.

- التقليد والمحاكاة يستطيع تقليد جمل تامة، وأغاني قصيرة. مما يضيف إلى ثروته اللغوية كلمات جديدة غير معروفة سابقاً، ويستخدم جملاً تامة، ويسأل: أين، ومن، ومتى؟
- استخدام قواعد اللغة كوسيلة للتواصل مع الأطفال الآخرين، ويبادر الحديث عن أشياء عديدة.
- من سنتين ونصف إلى ثلاث سنوات الفهم يستطيع فهم وإدراك الأحاديث البسيطة التي يرويها الكبار، حتى ولو كانت هذه الأحاديث متصلة بأحداث لم يعشها الطفل بنفسه.
- التقليد والمحاكاة يكرر بسهولة الأغاني والحكايات التي يرددها أقرانه. الثروة اللغوية تدخل جميع أنواع الكلمات في لغته (ما عدا الكلمات التي تدل على اسم الفاعل، واسم المفعول والظروف). وتنمو لديه الثروة اللغوية بشكل سريع ويصبح عددها (1500) كلمة في عمر أربع سنوات.

وفي قواعد اللغة يتكلم جملاً مركبة، من بينها الجمل المعقدة التركيب (تتكون من جمل رئيسة وفرعية)، وتتضمن هذه الجمل من حيث التركيب بعض الأخطاء اللغوية.

- استخدام اللغة يتحدث عن الأحداث بجمل قصيرة قليلة. وعندما يسأل، يستطيع أن يعيد ما حكي له من حكايات أو قصص، سواء باستخدام الصور أو بغير ذلك.

إذن فإن هذه المراحل تتمثل بـ: مرحلة ما قبل اللغة Prelinguistic Stage وتتضمن هذه المرحلة صيحة البكاء الأولى عند الميلاد. ومرحلة الثرثرة

Babbling Stage (المناغاة) وتتضمن هذه المرحلة الصياح المتواصل بين حين وآخر والمناغاة. ومرحلة تقليد الأصوات Sound Imitation Stage وهي مرحلة تكرار الأصوات نفسها مرة ومرات. ومرحلة التفهم اللفظي Stage of Verbal Understanding حيث يعرف الطفل الكثير من الكلمات، وإن كان لا يستخدمها بصورة عادية. ومرحلة النطق اللفظي Verbal Utterance وهي المرحلة التي يستخدم فيها الطفل الكلمات التي تعلمها فعلاً.

مظاهر النمو اللغوي:

يتفق العديد من الباحثين على أن هذه المرحلة تتميز بسرعة النمو اللغوي، تحصيلا وتعبيرا وفهما. ومن مظاهر هذا النمو:

1. يتجه التعبير اللغوي في هذه المرحلة نحو الوضوح، والدقة، والفهم.
2. يتحسن النطق، ويختفي الكلام الطفلي مثل الجمل الناقصة، والإبدال واللثغة الخ.
3. يزداد فهم كلام الآخرين.
4. يستطيع الطفل الإفصاح عن حاجاته وخبراته.
5. يقلد بمهارة الأساليب المرتبطة بالكلام كأساليب الإخبار والنفي والتعجب والسؤال.
6. يحاكي أصوات الحيوانات، والطيور، والظواهر الطبيعية، والأشياء المألوفة كالساعة والقطار.
7. يعتمد الطفل للغة في هذه المرحلة اعتمادا رئيسا على الكلمة المسموعة، لا المكتوبة
8. من دراسات لغة الطفل، ذكر أن طفل الرابعة ينطق 77% من أصوات لغة نطقا صحيحا و88% في سن خمس سنوات وتصل النسبة إلى 89% في سن ست سنوات، ويبلغ حجم مفردات طفل الرابعة (1450)

كلمة وطفل الخامسة حوالي (2000) كلمة وطفل السادسة حوالي (2500) كلمة.

9. وفيما يتعلق بالفروق بين البنين والبنات أشارت بعض الدراسات إلى تفوق الإناث على الذكور في القدرة المنطوقة بينما أشارت دراسات أخرى إلى عدم وجود فروق بينهما في ذلك.

مبادئ النمو اللغوي وقوانينه:

1- يتضمن النمو تغيرات كمية وكيفية.

2- يسير النمو بشكل تدريجي ومنتظم.

3- ينمو الأفراد بمعدلات مختلفة.

4- يسير النمو في مراحل متتابعة ومتصلة.

5- تختلف سرعة النمو من مرحلة إلى أخرى.

6- يتأثر النمو بمجموعتين من العوامل: الداخلية والخارجية.

7- يسير النمو من العام إلى الخاص.

8- يتجه النمو من المركز نحو الأطراف.

9- جوانب النمو المختلفة متداخلة ومترابطة.

النمو اللغوي والتعليم المدرسي:

تشير الدلائل إلى أن انخفاض المستوى التحصيلي عند الكثير من الأطفال يعود أساسه إلى صعوبات لغوية ناشئة عن عوامل شخصية واجتماعية معينة. وتبين كذلك إلى الأداء اللغوي للطفل يتأثر بعدة أمور:

- ✓ اللغة المجتمعية.
- ✓ الموضوع.
- ✓ الوضع الاجتماعي.
- ✓ الوضع الثقافي للأسرة.

- ✓ الانتباه.
- ✓ التذكر.
- ✓ التأني والاندفاع.

وتشير كثير من الدراسات إلى أن التعليم المدرسي يلعب دوراً هاماً في تعزيز النمو اللغوي للأطفال، وبخاصة في مرحلة الدراسة الأساسية وما قبل المدرسية. ويحتل المعلم بحكم مهامه مركزاً يمكنه من تحسين أداء طلابه اللغوي، وبخاصة إذا آمن أن الفروق الفردية في مجال هذا الأداء تعود إلى عوامل بيئية، وليس إلى عوامل وراثية، واتبع بعض الأساليب الخاصة في أثناء أداء واجبه المهني، كاستخدام الحوار، والمناقشة، وتوضيح القواعد اللغوية المجددة وتعزيز سمة التأني، وتزويد طلابه ببعض القرائن التي تساعدهم على التذكر، وإزالة مصادر القلق والتوتر التي تصاحب عمليات التواصل لتشجيع الأطفال على التعبير عن أنفسهم بحرية وطلاقة.

المجالات التي يمكن من خلالها تحسين النمو اللغوي للطلاب:

1. **الفهم اللغوي**: الطالب في المرحلة الأساسية وبالأخص في الصف السادس الأساسي تزيد معرفته بمعاني الكلمات ولكن بطريقة غير واضحة، ويمكن أن يفهمها عندما تستخدم مرتبطة بكلمات أخرى وإشارات وتعبيرات الوجه. ويساعد استخدام المعلم للمسجل التعليم والتقنيات الحديثة وأجهزة العرض في تنمية الانتباه والإصغاء مما يؤدي إلى تحسين الفهم اللغوي لدى الطالب.
2. **المحصول اللغوي**: متوسط المحصول اللغوي للطالب في الصف الأول الأساسي من 20 ألف إلى 24 ألف كلمة وبوصوله إلى الصف السادس يعرف حوالي 50 ألف كلمة، الطالب في هذه المرحلة يتعلم الكثير من الكلمات الجديدة، كما يتعلم معاني جديدة للكلمات القديمة ويزداد محصوله اللغوي، والمحصول اللغوي للأطفال الذين ينتمون لآباء أفضل في مستوى

تعليمهم أكبر من أولئك الأطفال الذين ينتمون لآباء أقل تعليماً، والبنات بصفة عامة أكبر في حصيلتهم اللغوية من الأولاد.

3. **النطق:** يميل الطالب في هذه المرحلة إلى أن يتحدث من أعماق رئتيه وبصوت عالي ويجب على المعلمين والمربين التنبه إلى طريقة نطق الطالب وخاصة في تعلم لغة مختلفة عن لغته الأصلية (كما في تعلم اللغة الانجليزية في الصف الأول في مدارسنا).
4. **تكوين الجمل:** من سن السادسة أي الصف الأول الأساسي يصبح الطالب قادراً على تكوين جملة سليمة ويزداد طول الجمل التي يمكن للطفل تكوينها من السادسة وحتى العاشرة من العمر أي الخامس والسادس الأساسي.
5. **عيوب الكلام:** إن التنبه إلى عيوب الكلام عند الأطفال من مميزات المعلم الفطن حيث أن عيوب الكلام تبدأ مبكراً مع الطالب قبل الوصول إلى الصفوف العليا من التعليم الأساسي، وهنا ننصح بالتنسيق مع المرشد الطلابي بالمدرسة أو وحدة الخدمات الإرشادية بالمنطقة لمعالجة بعض عيوب النطق مثل اللثغة أو التهتهة... ومثل هذه العيوب لها صلة بالتوترات العصبية وهي تزداد في المدرسة وخاصة عندما يضحك الطلاب على طريقة الطالب الذي يعاني من العيوب. ومن الملاحظات أن الأطفال القادمين من بيئات أقل اكتظاظاً بالأفراد أكثر عرضة للتهتهة ممن يفدون من بيوت مكتظة بالأفراد.

وقد يكون هناك بعض الحالات العضوية التي تساعد على ظهور عيوب الكلام ومنها وجود فارق كبير بين الأسنان الأمامية العليا، أو وجود عيوب بالفكين، أو تغيير الأسنان الأمامية.

6. **محتوى الكلام:** يبتعد الطالب من الحديث عن الذات إلى الأحاديث الاجتماعية وتكثر الأسئلة التي تبدأ بـ "لماذا"، ويتوقف التحسن في لغة الطالب على مستوى ذكائه وعلى عملية التنشئة الاجتماعية.

تطور اللغة عند الطفل:

فيما يلي جدول يوضح العمر الزمني للطفل وتطور النمو اللغوي:

العمر الزمني بالشهور	مظاهر النمو اللغوي عند الطفل
3-6	المناغاة ـ وتعلم غالبية الأصوات المتحركة.
6-9	يمتلك12 صوتاً ـ ويستخدم معظم الأصوات المتحركة وربما قلّدَ صوتاً أو صوتين.
14-15	يمتلك 3 كلمات، ويستعمل 18 صوتاً أو أكثر ويُكرر الأصوات ويُقلد بسهولة.
24	يمتلك من250 - 300 كلمة. ويستعمل 22 صوتاً مختلفة ويستخدم حوالي 75 كلمة في الساعة في أثناء اللعب الحر، ويستعمل من 2-3 جمل مثل (أنا أريد الطعام) ويستخدم بعض الضمائر.
36	يستعمل 900 كلمة في جمل بسيطة، يمكن أن يعيد رقمين أو ثلاثة من الذاكرة، ويسأل أسئلة ويبدأ في سرد قصص.
48	يستعمل 1500 كلمة في جمل بمعدل 5 كلمات في الجملة بمتوسط 400 كلمة في الساعة، ويمكن أن يعد إلى 3 ويُسمي الألوان، ويُنسج قصصاً خيالية، والأسئلة تبلغ ذروتها، ويُغني الأغاني، ويُعيد الأرقام من الذاكرة.

التأخر اللغوي:

في أثناء الخمسة عشر شهراً الأولى يجب ملاحظة الزيادة في عدد الكلمات أو الأصوات المختلفة التي يستخدمها الطفل. وفيما بين 15 – 48 شهراً، يجب مساعدة الطفل في اتساع عدد الكلمات وفي طول الجمل التي يستعملها. سواء استخدم 25 كلمة أو 75 كلمة في العامين الأولين من حياته. والذي يعني هو هل كلام الطفل يتحسن بمرور الوقت، وهل يستخدم العديد من الأصوات ومن الكلمات، أو يستخدم جملاً أطول. فإذا وُجد أن الطفل يتقدم في اللغة، عندئذ يجب ألا يكون هناك قلق، إذ إن القلق يكون عندما يبطئ التقدم، أو يتوقف لفترة طويلة من الزمن، وفي هذا ما يُوجد احتمال تأخر مرحلة الكلام. وقد ثبت أن حوالي 99% من الأطفال لا يتعرضون للتأخر في الكلام، فحوالي طفلين من كل ألف طفل يتعرضون لذلك. وعادة تتقدم الغالبية من الأطفال بسرعة، وإن تأخرت بعض الشهور، ولكنهم سوف يتعلمون كيفية الكلام ثم يُصبحون طبيعيين بمختلف المقاييس.

مشكلة التأخر اللغوي:

من الملاحظات الخاصة بتأخر مرحلة الكلام عند الأطفال ما يأتي:

1. مشكلة تأخر الكلام يجب أن تناقش عندما يبدأ الطفل في استخدام الكلمات عامة، ولو أن الطفل، لم يستخدم خمس كلمات على الأقل عندما يبلغ 24 شهراً، فيجب أن يبدأ برنامج تعليم الكلام لعلاج تأخر الكلام.
2. لو أن الطفل مر بعام آخر دون كلام، فيجب استشارة الطبيب، فالعديد من الأطفال يبدأ في استخدام الكلام (أول الكلام)، ما بين 14- 15 شهراً. وفي سن سنتين يستخدم الأطفال الكلمات بانتظام.
3. في بعض الحالات ـ وهي نادرة الحدوث ـ غالباً عندما يبدأ الطفل في ترديد بعض الكلمات، فسوف يتخطى العقبة الأولى، وسوف يستمر في إحراز التقدم.

4. في بعض الحالات قد نجد معدلات بطيئة من التقدم (على سبيل المثال عندما يكون هناك فقدان في السمع أو إعاقة أي خلل في المخ). أو قد يكون بسبب نقص في القدرات اللغوية، وعلى أي حال لو أن الطفل بلغ 12 شهراً بدون إحراز أي تقدم لغوي، فيجب اللجوء إلى الأخصائيين لطلب العون.

اضطرابات الكلام: (عيوب الكلام أو النطق) Speech Defects

وتنشأ من عوامل عضوية مثل العيوب الخلقية في الفم، أو العيوب التي يمكن أن تكون لعضو من أعضاء جهاز النطق، أو بسبب تلف نيرولوجي (عصبي) أو لعوامل نفسية ومن هذه العيوب:

أولا: اضطرابات الكلام العامة وتشمل:

1. الحُبسة Aphasia وهي فقدان قوة النطق وتُعرف باحتباس الكلام أو تعذر الكلام (افيزيا). كما أنها قد تكون فقد القدرة على التعبير بالكلام، أو بالكتابة أو عدم القدرة على فهم معاني الكلمات المنطوقة. ومن نماذجها الحبسة الحركية ـ والحبسة الحسّية ـ والحبسة الكلية أو الشاملة ـ والحبسة النسيانية.
2. تأخر الكلام Delayed Speech يظهر في صورة أصوات معدومة الدلالة في التخاطب والتفاهم وتعذر الكلام باللغة المألوفة وضآلة عدد المفردات، والتعبير بالإشارات والإيماءات والصمت أو التوقف في الحديث.
3. الكلام التشنجي Spastic Speech ويكون الكلام متفجراً وبطيئاً ومملاً، وقد يصحبه اضطراب في التنفس وحركات لا إرادية، ويُعرف أيضاً بالكلام الاهتزازي ويظهر بين الذين يعانون من التشنج، أو عند الإصابة بالشلل.
4. الكلام الطفلي Infantile Speech أو Baby Talk أو Pedolalia أوPedologia وهو يحوى الكلمات الرئيسية دون الباقي.
5. اللغة الجديدة: حيث يتفاهم المريض بلغة جديدة لا يفهمها إلا هو، ولا يفهمها أحد غيره.

ثانياً: عيوب طلاقة اللسان: وأهمها:

1. اللجلجة أو التهتهة: Stuttering وتُعرف بالتأتأة أو الفأفأة Spasmophemia وهي التردد في المقطع حيث لا يكاد يخرج من الفم. وتعرف أيضاً بتشنج النطق أو تعطل النطق. ومنها اللجلجة الاهتزازية أو التهتهة الاهتزازية.
2. العقلة وهي عقدة اللسان أو اعتقاله وإمساكه، بحيث يعجز المريض عن تلفظ المقطع أو نطق الكلمة إلا بعد جهد ومشقة.

ثالثاً: اضطراب كم الكلام: ويشمل:

1. الثرثرة: وهي الكلام الكثير بلا داع، ومنه ما يسيء للآخرين.
2. قلة الكلام: وهي اقتضاب الكلام. ويُلاحظ في الاكتئاب.
3. الخرس أو البكم: وهو انعدام الكلام، وعجز المريض التام عن الكلام.

رابعاً: اضطراب سريان الكلام: ويشمل:

1. بطء الكلام: حيث يصدر الكلام بطيئاً بدرجة ملحوظة، ويُشاهد في الاكتئاب.
2. سرعة الكلام: حيث يصدر الكلام سريعاً متتابعاً غير واضح المقاطع، ويُشاهد في الهوس.
3. عرقلة الكلام: حيث يسكت الكلام ويمتنع ويتوقف سريانه فجأة، ويُشاهد في الفصام.
4. النمطية: أي تكرار كلمات معينة ليس لها قصد واضح. وتشاهد في الفصام.
5. اجترار الكلام: أي التكرار النمطي للكلمات والجمل. والإجابة على كل الأسئلة بإجابة واحدة.. ويُشاهد في ذهان الشيخوخة.
6. المصاداة: أي تكرار الألفاظ والكلام المسموع بطريقة آلية.

خامساً: صعوبات النطق: وأهمها:

1- الإبدال: وأهم مظاهره:

- الثأثأة: وهي إبدال السين بثاء أو شين أو دال.
- اللثغة: وهي إبدال الهمزة عيناً والراء غيناً أو ياء أو همزة، والقاف كافاً والكاف تاء، واللام باء.
- الطمطمة: وهي إبدال الطاء تاء.
- اللكنة: وهي إبدال الحاء هاء والعين همزة.

2- التردد: وأهم مظاهره:

- التمتمة: وهي التردد في نطق حرف التاء والميم.
- الفأفأة: وهي التردد في نطق حرف الفاء.
- اللعثمة: وهي التردد في نطق الحروف أو تكرار مقاطعها.
- الترخيم: وهو حذف بعض الكلمات لتعذر نطقها.
- اللفف: وهو إدخال بعض الكلمات في بعض.

سادساً: اضطراب تكرار الكلام ويشمل

1. النمطية: أي تكرار كلمات معينة ليس لها قصد واضح. وتشاهد في الفصام.
2. اجترار الكلام: أي التكرار النمطي للكلمات والجمل. والإجابة على كل الأسئلة بإجابة واحدة.. ويُشاهد في ذهان الشيخوخة.
3. المصاداة: أي تكرار الألفاظ والكلام المسموع بطريقة آلية.

سابعاً: اضطراب الصوت: ويشمل:

الخن (الخنف): حيث يجد المريض صعوبة في إحداث حروف الميم والنون. وتبدو الحروف المتحركة كأن فيها غنة، وتأخذ الحروف الساكنة أشكالاً مختلقة من الشخير أو الخفف.

الغمغمة: وهي عدم تبيان الحروف ومقاطعها.

المقمقة: وهي التكلم من أقصى الحلق.

ومن اضطرابات الصوت أيضاً: غلظة الصوت، وحدة وشدة الصوت، وفقد الصوت، وبحة الصوت.

هذا بالإضافة إلى اضطرابات أخرى في الكلام تتمثل في: الاندفاع في الصراخ والسباب والكلام البذيء: ويُشاهد عند مرضى الهوس أو مرضى الفصام.والسلبية والامتناع عن الكلام: ويُشاهد في الضعف العقلي والهذاء.

كيفية جعل الكلام، عملية ناجحة عند الطفل:

الطفل الوحيد، الذي ليس له أخوة أو أخوات، يأخذ الكثير من اهتمام الناس الكبار ويحتك بهم، ويُصبح عادة ماهراً في الكلام.

وأفضل طريقة لتشجيع الطفل على الكلام هي التحدث الكثير معه، أو أن نعطيه الفرصة لكي يتكلم، وبأصوات سهلة ومفهومة، حتى تتاح له الفرصة ليتكلم ليحصل على ما يريد، مع عدم تجاهل كلامه، وإعطائه الفرص الكافية التي يستطيع فيها التحدث وممارسة الكلام والتركيبات اللغوية.

كما يجب أن يُمدح الطفل على أي نطق يصدر منه مع تشجيعه على وضع الكلمات في جمل وبهذه الطريقة فإننا لا نقدم دوافع مطمئنة فقط للطفل، ولكننا نساعده أيضاً على التقدم في تشكيل وإخراج الجمل المفيدة.

وعندما يتأخر الكلام لدى الطفل حتى عامه الثاني، يكن اعتبار ذلك مشكلة، ويجب البدء في التعامل مع هذه المشكلة مُبكراً، حتى يتقدم الطفل ويصل إلى المرحلة الطبيعية. وعند التأخر لمدة أطول، تُصبح المشكلة حقيقية ويصعب التغلب عليها.

علماء علم النفس اللغوي ونظرياتهم:

ومن العلماء الذين تناولوا اللغة من منظور نفسي وأسسوا مدارس فيها وكان لها أكبر الأثر في تحديد العلاقة القائمة بين اللغة وعلم النفس.

1- بياجية:

يعتبر بياجية من أبرز علماء النفس النمو في القرن العشرين، عمل في معمل "بينيه" في باريس من أجل إعداد اختبار ذكاء للأطفال، فانصب اهتمامه على الإجابات الخاطئة التي وردت بنتائج هذه الاختبارات، فأمدنا بمعلومات مفادها أن إجابات الأطفال الخاطئة لم تحدث لأن قدرات الأطفال العقلية أقل من قدرة الكبار العقلية، بل حدثت لأنهم يفكرون بطريقة تختلف كلياً عن الطريقة التي يفكر بها الكبار، ولأن نظرتهم إلى العالم المحيط بهم تختلف عن نظرة الكبار إلى نفس المحيط. فأضحت تلك النظرة وذاك التفكير هما المشكلة التي تشد انتباه "بياجية" فاسماها أصل المعرفة. أي ماذا يعرف الأطفال؟.. وكيف يكتسبون المعارف؟ وماذا يعرف الكبار؟.. وكيف استمدوا هذه المعرفة؟

النظرية المعرفية:

لقد اختلف بياجية في تناوله لموضوع الذكاء عند الأطفال عن غيره من علماء النفس فكان اهتمام بياجية منصب على الجانب الكيفي في الذكاء. فالذكاء ليس هو السمة الغامضة التي لدى كل الناس بدرجات قليلة أو كثيرة، كما يبدو عند معظم علماء النفس بل الذكاء هو طريقة السلوك كما ينعكس في تكيف الفرد في الموقف. وقد انتهى بياجية في هذا الصدد إلى مجموعة هامة من النتائج وهي أننا يجب أن لا نهتم بالكم أي بعدد ما يعرف الطفل أو كم مشكلة استطاع حلها، بل يجب أن نهتم بكيفية تفكير الطفل وطريقته لحل المشكلات، وكذلك نوع المنطق الذي استخدمه للمعلومات المماثلة، وهذا الكيف للتفكير يمكن الكشف عنه بصورة أفضل عن طريق استخدام أخطاء الأطفال وليس استخدام الإجابات الصحيحة فالأطفال في أعمارهم المختلفة لديهم طرقاً مختلفة تماماً في معالجتهم لمشكلاتهم.

ومنذ عام 1960م أثرت أفكار بياجية تأثيراً عظيماً في علم النفس في الولايات المتحدة الأمريكية، كما امتزجت آراءه ببعض النظريات الأخرى واتسعت عن طريق بعض العلماء الأمريكيين.

القيمة العلمية للنظرية:

تبرز القيمة العلمية لنظرية "بياجية" في تفسير النمو في الأبعاد المنهجية والسيكولوجية الآتية:

1. أنها نظرية شاملة ذات إطار نظري ومنهجي متكامل يتناول الجانب النمائي للنمو المعرفي عند الأطفال.
2. أن هذه النظرية قد أعطت تفسيراً جديداً أو نظرة جديدة للذكاء ذلك أنها تجاهلت النظرة القديمة التي تؤكد على ثبات وتوقف الذكاء عند مرحلة الميلاد.
3. أنها أكدت على الدور الهام والحاسم للخبرة في قدح وتشكيل الذكاء في إطار متميز عن أصوله وجذوره البيولوجية.
4. أن النمو المعرفي للطفل يمر عبر سلسلة من المراحل المنتظمة والثابتة منذ الميلاد حتى الرشد وهذه المراحل أربعة أساسية في النظرية بياجية.
5. أن كل مرحلة من المراحل النمو المعرفي تعتبر وحدة ذات كيان منفرد لكنها بالرغم من ذلك تعتمد على مراحل النمو التي تسبقها فكل مرحلة تعتبر مقدمة أساسية ومنطقية ترتكز عليها المرحلة التي تليها.
6. أن النمو المعرفي يحتل مركز القلب في نظرية بياجية وأنها تتضمن كلا من التعلم والتفكير فهما محوران يرتكز عليهما النمو المعرفي عند بياجية.

آراء بياجية عن التطور المعرفي للفرد:

ينظر بياجيه إلى التطور المعرفي من منظورين هما: البنية العقلية والوظائف العقلية، وتشير البنية العقلية إلى حالة التفكير التي توجد لدى الفرد في مرحلة من مراحل عمره، أما الوظائف العقلية فتشير إلى العمليات التي يلجأ إليها الفرد عند تفاعله مع مثيرات البيئة التي يتعامل معها.

ويرى بياجيه أن للتفكير وظيفتين هما: التنظيم والتكيف، وتتمثل وظيفة التكيف في نزعة الفرد إلى التلاؤم مع البيئة التي يعيش فيها.

وينظر "بياجيه" إلى التكيف على أساس أنه " يتكون من عمليتين متكاملين هما: التمثل والملاءمة. فالتمثل عبارة عن نزعة الفرد لأن يدمج أموراً من البيئة المحيطة في بنيته العقلية في حين أن الملاءمة إذا نزعة الفرد لأن يغير استجابته لتتلاءم مع البيئة المحيطة وهذا يؤدي إلى حدوث عملية التوازن.

فعندما يواجه الفرد موقفا تعليميا جديدا يحدث لديه إعادة بناء التوازن بين بنية العقلية وعناصر البيئة المحيطة.

وهنا لا بد من حدوث عملية التفاعل التي يتم بموجبها يضطر الفرد إلى تغيير بنيته العقلية لكي يتكيف مع البيئة المحيطة (الملاءمة) ويحاول الفرد التكيف مع البيئة مستخدما ما لديه من البنى العقلية (التمثل).

وبعد التطور المعرفي– من وجهة نظر (بياجيه) - سلسلة من عمليات إعادة التوازن واستعادته في أثناء التعامل مع البيئة، باستعمال عملية التمثل والملاءمة بصورة متكاملة، لذلك يحدث اختلال التوازن عند الفرد عندما لا تسعفه البنى العقلية على إدراك البنية بشكل واضح، مما يؤدي إلى عملية الملاءمة التي تحدث التغير والتطور في البنى العقلية السائدة ليتمكن من إدراك البيئة، ويتم ذلك باكتساب وتعلم بنى عقلية جديدة تساعد على استعادة التوازن، ويحتفظ الفرد بهذا التوازن إلى أن يواجه مواقف جديدة أخرى، فيتمثل توازنه من جديد ويعمل على استعادته من جديد، وهكذا يتعلم ويكتسب ويرقى من مرحلة نمائية إلى المرحلة التي تليها.

ويلاحظ مما سبق، أن عملية التطور المعرفي تقوم على التباين بين الموقف والبنى العقلية في أثناء التعامل مع البيئة، ثم حدوث تلاؤم بينهما – أي بخفة حدة التباين بين الموقف والبنى العقلية. لذا ينبغي أن يشتمل المحتوى على معلومات مألوفة تيسر عملية الاستيعاب والتمثل ومعلومات حديثة تيسر عملية التلاؤم. كما

ينبغي أن تقدم المعلومات والمواقف الحديثة من خلال المحتوى بشكل يتحدى تفكير الطلاب والمستوى العقلي الذي هم فيه، ولكن بحد معقول لا يصل إلى درجة التعقيد .وينبغي – أيضا – تنظيم المحتوى، بحيث يسمح بتفاعل الطلاب مع البيئة تفاعلا مثمرا بناء. وبهذا يكون قد تم إضافة تلك المعايير إلى ما ذكره (برونر).

إذن: إنَّ اكتساب اللغة في رأي بياجيه ليس عمليَّة إشراكية (تدعيم)، بقدر ما هو وظيفة إبداعية (كفاءة في الأداء لتحقيق وظيفة)، فهو يفرق بين الأداء والكفاءة، فيرى بياجيه أن الطفل يكتسب التَّسمية المبكرة لأشياء عن طريق المحاكاة، ويقوم بعمليَّة الأداء في صورة تراكيب لغويَّة، إلاَّ أنَّ الكفاءة لا تكتسب إلاَّ بناءً على تنظيمات داخليَّة تبدأ أولية ثم يعاد تنظيمها بناء على تفاعل الطفل مع البيئة الخارجية، ويقصد بياجيه بالتنظيمات الأولية وجود استعداد لدى الطفل للتعامل مع الرموز اللغوية التي تعبر عن مفاهيم تنشأ من خلال تفاعل الطفل مع البيئة منذ المرحلة الأولى وهي المرحلة الحسيَّة الحركيَّة.

أما بخصوص علاقة اللغة بالفكر فإن بياجية يرى أن دور اللغة وخاصة في المرحلتين المادية والمرحلة التشكيلية-الفرضية للنمو المعرفي يتمثل في كون اللغة ضرورية إلا أنها ليست كافية لتشكيل الفكر. على أن دور اللغة في المرحلة الأخيرة أكثر أهمية. وهنا نرى أن نظرية بياجية تختلف عن تلك التي يتبناها العالم الشهير فيجوتسكي والتي تؤكد على إختلاف أصول اللغة والفكر وأن جزءا من النمو المعرفي يتحدد بواسطة اللغة.

ومما سبق نستنتج بأن:

- بياجيه مؤسس دراسة النمو المعرفي.
- تركز اهتمام بياجيه على دراسة طبيعة المعرفة وأصولها.
- يعتقد بياجيه أن المعرفة تبنى فهي ليست مبرمجة فطرياً أو ثمرة التعلم من البيئة.

- النمو المعرفي هو محصلة للتفاعل بين الفرد ومحيطه.
- حاول بياجيه تطبيق بعض المفاهيم البيولوجية مثل التمثيل والتلاؤم.
- التلاؤم يساعد الطفل على اكتساب الخبرات والتمثيل يساعدهم على التكيف والإستفادة من التجارب.

وإن خصائص الطفل عند بياجية هي:-

- الإحيائية: فالطفل يضفي الحياة على كل شيء من حوله.
- الاصطناعية: اعتقد الطفل بان ما يحيط به من صنع الإنسان أو أنها تصنع نفسها بنفسها.
- الواقعية: يدرك الطفل الأشياء من خلال نتائجها المحسوسة

2- **فيجوتسكي**:

ولعل من أهم القضايا اللغوية التي اهتمت بها الدراسات الألسنية الحديثة، ولها جذور في الفكر اللغوي العربي، مسألة اكتساب اللغة وتوليدها عند الطفل، فهذه المسألة قد تناولها علماء قدامى ومحدثون عرب وغربيون. وسنعرض فيما يلي بإيجاز لأحدث الآراء في الفكر اللغوي الغربي في هذا المجال المتمثلة في النظرية الفطرية، أو ما يعرف بنظرية تحليل المعلومات، وما يربطها من صلة بعملية اكتساب اللغة في التراث اللغوي العربي.

النظرية الفطرية (نظرية تشومسكي)

تعددت مسميات نظرية تشومسكي عند الباحثين العرب، فمنهم من أطلق عليها نظرية تحليل المعلومات والنظرية العقلية النفسية، وقد يطلق عليها البعض النظرية التوليدية التحويلية. وكلها تدور حول ما أطلق عليه تشومسكي مصطلح (Competence) الكفاية اللغوية، أي تلك القدرة أو الموهبة الفطرية التي منحها الله للإنسان، فاستطاع عن طريقها أن ينتج ما لا يحصى من المفردات والتركيبات اللغوية.

لذا فإننا نميل إلى تسميتها بالنظرية الفطرية، لكون ذلك أقـرب إلى واقعهـا وأكثر اختصاراً من المصطلحات السابقة.

معنى الفطرة اللغوية:

يُقصد بالفطرة اللغوية تلك الملكة التي منحها الله للإنسـان فاسـتطاع عـن طريقها انتاج وتوليد اللغة.

حيث حاول تشومسكي أن يفسر عملية اكتساب اللغة عند الطفل من خلال ما أسماه (تحليل المعلومات)، ويقصد بذلك أن ذهن الطفل يقوم باختزال المعلومـات وتحليلها والقياس عليها، ومن ثم يستطيع من خلال سماعه لعدد محدود من الجمـل توليد ما لا يحصى منها، وهذه المقدرة التي حباها الله للإنسـان مـن دون سـائر الحيوان لا يختص بها جنس من دون جنس، ولا أقوام من دون آخرين، ومـن ثـم فإنها تأخذ طابع العالمية.

أسس النظرية الفطرية:

ينظر تشومسكي ومن سار على نهجه للغة على أنها عبـارة عـن ملكـة أو مهارة مفتوحة النهايات، وكل من يستطيع استخدامها يمكنه أن ينتج ويفهم جملا لـم يسبق له استخدامها، أو سماعها من قبل ويستطيع الطفل من خلال اتقانـه للقواعـد التي تحكم بناء لغته أن يولد تراكيب لغوية خاصة به، وأن يفهم كـلام الآخـرين. ووفقاً لذلك تقوم هذه النظرية على ثلاثة أسس أو اتجاهات (Aspects) وهي:

الأساس الأول:

إن كل الطفل في هذا العالم يستطيع بما حباه الله من قدرة فطرية أن يكـوّن مجموعة من الافتراضات متزايدة في التعقيد، كما أن لديه جهازاً عقليًا خاصاً يميز بالفطرة الأمور العامة التي تحكم أنظمة اللغات، أي أنه يتمكن من معرفة مـا هـو داخل في لغته، وما هو خارج عنها.

الأساس الثاني:

يقتصر عمل الطفل في مراحل توليده المبكرة للغة على تحديد الإطار العام للغته وتمييزه من بين سائر الأنظمة اللغوية، أو ما يطلق عليه اللغة الكلية. وهنا نستطيع القول بأن الطفل قد تمكن من الانتقال من مرحلة " Langage " إلى مرحلة " Langue " وفقاً لمصطلح دي سوسير، أي أنه ينتقل بذلك من اللغة الإنسانية إلى لغته المعينة، وليتم عملية الانتقال تلك يعتمد الطفل على ثلاثة نظم، هي:

أولاً: النظم الأساسية، ويقصد بها مجموعة العناصر اللغوية التي يستخدمها الطفل على نحو مضطرد، وذلك مثل مجموعة الأسماء والأفعال والأدوات التي تشكل الثروة اللغوية أو ما يعرف بالكنز اللغوي.

ثانياً: النظم الشكلية، وهي مجموعة القوانين والخواص العامة والمشتركة في سائر اللغات، وذلك مثل قوانين المماثلة والمخالفة، وغير ذلك من القوى التي تعمل بصورة دائمة وعامة في جميع اللغات كتكوين الجملة من الفعل والفاعل، أو من الفعل والفاعل والمفعول.

فمثل هذه القواعد العامة يمكن أن يطبقها الأطفال على اللغة التي يسمعونها، وعلى ذلك فإنهم يقومون بتجريد الملامح التي يرتبط بها بناء مقدرتهم وكفاءتهم النحوية.

ثالثاً: النظم الإجرائية، ويراد بها مجموعة القواعد العامة التي ترتب كيفية تنفيذ وتطبيق القوانين السابقة، كما تقوم بتنظيم العلاقة بين المستويات اللغوية مثل المستوى الصوتي، والمستوى الصرفي والنحوي والدلالي. وتتناول هذه النظم الإجرائية كيفية الربط بين القوانين بعضها ببعض، كما تنظم كيفية العلاقة بين النظم اللغوية المختلفة.

الأساس الثالث:

يتمثل هذا الأساس في أن كل طفل يستطيع بصورة طبيعية أن يميز بين بنيتين مختلفين للغة هما: البنية العميقة " Deep Structure " ، والبنية السطحية " Surface Structure" كما أنه يلم بالقواعد التي تحول البنية العميقة المخزونة ذهنياً إلى تجسيد أدنى، أي تركيب سطحي " Performance " وهذا يساعد الطفل على تكوين فرضيات عقلية، أو ذهنية يستخلصها من الكلام الذي يسمعه، والذي يتألف ((عادة)) من خليط غير مفهوم من الأصوات، ويبدأ بتعديل هذه الفرضيات تدريجيا.

وقد استفاد تشومسكي من أفكار فلاسفة القرنين السابع والثامن عشر أمثال "ديكارت" الذي رأى أن للإنسان قدرات فريدة لا يمكن تفسيرها آليا (حتى)، وإن صلح هذا التفسير أحياناً في ميدان الوظائف الحيوية والسلوكية للإنسان.

وأظهر هذه القدرات وأعظمها في نظره هي اللغة الإنسانية التي لا تحدها أية ارتباطات أو قوالب تعبيرية ثابتة، نتيجة لمؤثرات خارجية أو حالات فسيولوجية، ومن ثم فهي صورة للعقل البشري باعتباره أداة عامة صالحة لكي تلائم كل الحوادث والاحتمالات.

وقد انتقد تشومسكي بعض علماء اللغة المحدثين من قبله أمثال دي سوسير " Desaussur" وهوكت " Hokett " وغيرهما ، ممن لم يلتفت إلى ملاحظات "دي كارت" حول العقل واللغة، أو هؤلاء الذين رأى أنهم قد فشلوا في فهم هذه الملاحظات، وخاصة بلومفيلد " Bolmfield " الذي نسب الجانب الإبداعي إلى نظرية القياس في اللغة، مما يدل على أنه لم يدرك العلاقة بين العقل واللغة على نحو صحيح.

ومن ثم فقد صاغ " تشومسكي " هذه الأفكار صياغة جديدة عنـــدما رأى أن للإنسان قدرة عقلية فريدة تعد عطاء للفطرة، وتتمثل في الجانب الإبـــداعي للعقـــل البشري الذي تعده اللغة أعظم معطياته.

تطور نظرية تشومسكي:

يعتبر ما قال به تشومسكي في نظريته الحديثة التي أسماها الإبداع أو الابتكار امتداداً لنظريته السابقة النظرية الفطرية، يقول بعـــض البـــاحثين: " لقـــد أضـــاف تشومسكي ما أسماه بنظرية الإبداع والابتكار، ويراد بها تلك الصفة النفســـية التـــي تتوافر عند من يتكلم لغـــة معينة ويستطيع استخدامها بيسر وسهولة، وبناء على هذه النظرية الجديدة، فإن الطفل يكتسب لغـــة الأم عـــن وعي وإدراك حتى فـــي ســـن مبكرة جدًّا، وأنه حالما يستوعب القواعـــد المختلفة التي تعتمد عليها اللغة تتكـــون عنده القدرة على الإبداع والابتكار، التي تمكنه من توليد الجمل المختلفة التي يريدها في الوقت والظرف المناسبين.

ووفقاً لما ذهب إليه تشومسكي من أن الطفل لا يولد وذهنه صفحة بيضـــاء، بل يولد مزوداً بقـــدرة خاصة تمكنه من تعلم اللغة، ويحاول أن يضع ما يسمعه من ألفاظ اللغة التي يعـــيش بين أهلها في القوالب العامـــة. ومن ثم فالطفـــل لا يكـــون عنصراً يقتصر دوره على التلقي والأخذ والتقليد، وإنما يمثل عنصراً إيجابياً يستخدم قدراته العقلية (الإبداعية) في أثناء اكتسابه للغـــة، وتوليد نماذجها المختلفة.

ملامح نظرية تشومسكي (الإبداع والابتكار):

لقد كان من أهم الملامح لهذه النظرية (الإبداع والابتكار) الأخذ بمبدأ التمييز بين كل من القدرة " Competence " والأداء الفعلـــي." Performance" وهـــذا يذكرنا بما صنعه دي سوسير عندما فرق بين اللغة Langue والكلام Parole.

وأهم مقومات هذه اللغة أو القدرة هي معرفـــة الفـــرد بالقواعـــد الصـــرفية والنحوية التي تربط المفردات بعضها ببعض في الجملة بالإضافة إلى معرفة قواعد

التحويل وهي التي تعمل على تحويل البنيات العميقة للجملة إلى الشكل الخارجي للأداء (السطحي) الذي يعبر عنه بأصوات الكلام، ومن ثمّ يكون المقصود بالأداء هو الأصوات اللغوية المنطوقة بالفعل.

أما العناصر الأساسية في نظرية فيجوتسكي هي:

- أهمية التأثير الاجتماعي في النمو.
- الطفل منظم نشط لمعارفه يستخدم نظام الإشارات في تفاعل مستمر مع عالمه الاجتماعي.
- التفكير البشري غير ممكن لولا النظام الكلامي والإشارات الأخرى.
- إن الأطفال يمكنهم تنمية بعض المفاهيم وحدهم إلا أنهم غير قادرين على تنمية نماذج من التفكير المجرد.

ومما سبق نستنتج بأن:

- فيجوتسكي انه لا يمكن فهم البشر إلا في سياق البيئة الاجتماعية التاريخية.
- تقوم نظرية فيجوتسكي على إنتاج الجانب الأكثر أهمية في الوجود الإنساني.
- القدرات الإنسانية تغيرت تحت تأثير التطور التاريخي.

3- برونر: نظرية برونر في النمو المعرفي

العالم جيروم برونر هو أحد علماء النفس ركز في دراساته على البيئة وأثرها في النمو المعرفي عند الأفراد تأثر بدراسات بياجيه خاصة نظرية المعرفة لديه حيث حاول أن يتعرف كيف يكتسب الأفراد المفاهيم العلمية.

حاول برونر أن يتقصى خصائص نمو الأطفال المعرفية وعمل مع باتريشاجرين فيلد بدراسة اللغة وأثرها في النمو المعرفي وكذلك كان اهتمامه الرئيس ينصب على الأساليب التي يقوم بها الأفراد للاحتفاظ بالمعلومات ونقل الخبرات وركز على ماذا يعمل الأفراد بالمعلومات التي يتلقونها ولقد ركز على

المهارات والعمليات والاتجاهات أكثر من التركيز علـــى الحقـــائق والمعلومـــات. تتضمن عملية التعليم بالنسبة (لبرونر) ثلاثة مفاهيم أساسية وهي:

- الاكتساب.
- التحويل.
- الاختبار.

يري برونر أن هذه العمليات تتم بشكل متزامن فالاكتساب هي العملية التـــي يستقبل فيها الطالب المعلومات الخارجية، أما التحويل عملية خلـــق معنـــى لهـــذه المعلومات، وربطها بما لدية من خبرات، أما الاختبار فهو عملية التيقن من صـــحة سلامة هذه المعلومات.

قضايا التعلم عند برونر:

1- **التمثل Assimilation:** وهي العملية التي يستطيع من خلالها الفرد أن يـــدمج خبراته الجديدة بالخبرات القديمة الموجودة لديه، بحيث تصبح جزءاً من بنائـــه المعرفي أي أن الصورة التي يعبر فيها المتعلم عما تعلمه، أو الطريقـــة التـــي يرى فيها الفرد ما هو موجود في البيئة حوله ويمكن فهم عملية التمثل من أجل ترجمة خبرات الفرد عن العالم عن طريق:

أ- العمل والحركة: وتعني التعلم بالعمل فتظهر واضحة في أشياء كثيرة وليس لهـــا عندنا صور خيالية ولا كلمات وتعليمها بالكلمات والصور من الصعوبة. مثـــل تعلم التنس – ركوب الدراجة.

ب- الصور والخيالات: وتعتمد هذه الطريقة على التعليم البصري أي تنظيم حســـي لاستخدام الصور والخيالات التي تلخص الخبرات ويستطيع المتعلم أن يفهـــم المعلومات دون أن تتم في صورة أفعال وأنشطة أمامهم.

ج- الرموز (التوضيح الرمزي): وتعني التمثيل بالكلمات واللغة وهي طريقة رمزية فاللغة وأي نظام رمزي لها قواعد لإنتاج تحويلات من الجمل نستطيع تحويل الواقع أكثر مما هو ممكن من خلال الأفعال والخيالات.

وهنا نجد أن الفكر يصبح لغة ممثلة داخلياً ويستخدم الكلمات لتوضيح الأفعال والأفكار والأشياء.

ويرى برونر أن التمثيل الرمزي يمكن الفرد من تشكيل خبراته عن العالم الذي يعيش فيه بصورة قوية وفعالة واستخدام ذلك للبحث عن حل للمشكلة التي يتصدى لها.

2- **الدافعية:** يبحث برونر في القواعد التي تساعد على التعلم ونقله إلى خبرات في مواقف الحياة المختلفة ويرفض الهدفية أي أن السلوك يتشكل من أجل الحصول على التعزيز ويرى أن السلوكية تقدم الحل الرخيص لتشكيل سلوك الإنسان ويرى أن الهدف من التعلم هو من أجل التحكم في البيئة، ومن أجل تقليل المعيقات التي تعترضه وهو يفترض أن الفرد إذا ما تبنى سلوك حب الاستطلاع فإن يشبع حاجاته الأولية ويرى أن هدف التعلم هو جعل الأفراد أكثر سعادة وجمالاً وأنه على المعلم أن يبحث عن طريقة مناسبة عن طريق نشاطات تعليمية مفيدة مشبعة ليثير دافعية المتعلم ويعطي أهمية لاكتساب الخبرات والمعرفة.

لذا ينبغي أن تكون الأهداف معروفة للطلاب والدافعية يجب أن تكون داخلية فحب الاستطلاع والحاجة لاكتساب القدرة هما خاصيتان فطريتان تشكلان الدافعية والجانب الأخر للدافعية هو مبدأ ممارسة الأخذ بالعطاء والحاجة الأساسية للعمل مع الآخرين بشكل تعاوني.

3- **الاستعداد:** قدرة الفرد على تمثل الخبرات أي الحصول على خبرات جديدة أو دمجها مع الخبرات الموجودة لديه من أجل استعمالها في الحياة والتحكم في البيئة المحيطة.

ويرى برونر أنه يجب تعليم الطفل الاستعداد ولا تنتظر حتى يبدأ الطفل في التعلم في المدرسة ويُنمى الاستعداد عن طريق زيادة الخبرات التي يتعرض لها الفرد فيتحول استعداد الطلاب في الرياضيات من سلبي إلى محايد ثم إلى إيجابي وبتطوير الاستعداد نحصل على تمثل أكثر للمعرفة ويقل الزمن اللازم للتعلم ويحصل اتقان له أي نستطيع أن نحصل على تعلم يزيد البدائل والفرضيات أمام الفرد ويفتح له نوافذ جديدة في مجالات أخرى.

مثال- أطفال أيتام محرومون ثقافياً تم تعريضهم لخبرات لمدة سنتين من أجل تعويض خبراتهم التي فقدوها ثم تمت مقارنتهم بزملائهم الآخرين غير المحرومين فوجدوا أنه لا توجد فروق بينهم.

4- **الذكاء:** يعد الذكاء عند برونر هو القدرة على التمثل المجرد للخبرات والقدرة على نقل الخبرات إلى مواقف الحياة (اكتساب المعرفة وتذويتها يجعلها جزء من ذات الفرد وإعطاء أكبر عدد ممكن من البدائل والافتراضات التي تساعد على حل المشكلات.

5- **التعزيز:** إن معرفة الفرد لتقدمه أو التغذية الراجعة مهمة له ويجب أن توقت بعناية و مبكراً جداً وأن تتدخل مع التعلم أن التصحيح الذاتي والتعزيز الذاتي هو الهدف النهائي أن الاستكشاف هو في قلب نظرية برونر التربوية، وأن الطفل الاعتيادي يأتي إلى المدرسة مع طاقة كبيرة ورغبة استكشاف واكتشاف وهو يكون مهتماً جداً بكل شيء يجري ومتحمساً للقيام به أن نشاط الطفل له مواجهة داخلياً وهدفاً محدداً وينجز عن طريقه مقداراً من التخيل أو التصور.

إن المفاهيم التي يكتشفها الأطفال أنفسهم تكون أسهل على الاستخدام مع تلك التي تحفظ وبدلاً أن يخبر الطلبة بها فإنه يمكن الاستفادة من تخمين الإجابات ومن ثم اكتشاف الحلول الممكنة.

وبما أن مناقشة مجال النمو المعرفي لا تكتمل من دون الطرق إلى النمو اللغوي فإن برونر يشدد بأن اللغة هي مفتاح في النمو المعرفي فالمعلم يستطيع استخدام اللغة لتعلم الاستعداد وقد أظهرت التجارب أن الأطفال يمكن أن يميزوا من قبيل المثلث والدائرة والمربع بشكل أكثر سهوله تكون الأسماء ذات علاقة بها وأن استخدام اللغة مرتبطة بمستوى نضج الطفل وإنها تعكس كذلك كمية ونوعية التنبيه التي يحصل عليها من البيئة والمدرسة والمجالات الأخرى في البيئة.

موقف اللغويين الغربيين من آراء تشومسكي:

التوليدية والتحويلية:

لقد امتدح كثير من الغربيين جهود تشومسكي في اللغة بوجه عام على سبيل المثال ما قاله بالمر " Palmer " إنّ نظرية تشومسكي هي أكثر النظريات اللغوية أثراً في الوقت الراهن، ولا تسمح لأي دارسٍ جادٍّ بإغفالها. وقال " Robins": لعل أهم تغيير في اتجاه اللسانيات الوصفية والنظرية الذي حدث في السنوات الأخيرة هو الذي وقع على يد تشومسكي منذ أن ظهر كتابه الأول عن هذه النظرية عام 1957م.

ورغماً من ذلك المديح ، فلم تعدم هذه النظرية من ينتقدها ويصفها بأنها نظرية جدّ معقّدة وشبه رياضية.

وقد واجهت افتراضات تشومسكي والآراء التي ذهب إليها في هذه النظرية نقداً من قبل علماء النفس اللغوي، الذين ذهبوا إلى أنه باستثناء عموميات قليلة في التركيب اللغوي، فإنه ليس هناك وجود واضحٌ أو واسع لهذه الافتراضات، والشيء

الوحيد الذي أقره هؤلاء هو أن الكائن البشري لديه اســتعداد بيولــوجي (فطــري) للتفاعل مع البنية (التركيب اللغوي) على أسس شكلية وليس عقلية بحتة.

الفكر اللغوي العربي وتوليد الطفل للغة:

يرى كثير من اللغويين المحدثين أن علماء العربية القدامى قد ألمحوا لكثيــر من المسائل اللغوية التي اشتملتها آراء تشومسكي فيما يخص توليد اللغة خاصة فيما يتعلق بالتمييز بين البنيتين العميقة والسطحية من ناحية والفرق بين القــدرة والآراء من ناحية أخرى، بيد أن مثل هذه الإشارات لم تلق ما هي حقيقة به مــن الاهتمــام والتطوير من قبل اللغويين المتأخرين.

الفصل الثالث

اللغة والتعلم والتعليم

الفصل الثالث

اللغة والتعلم والتعليم

تمهيد
مفهوم التعلم
طبيعة عملية التعلم
شروط التعلم
العوامل المؤثرة في التعلم
الركائز الأساسية لعملية التعلم
نظريات التعلم
التعلم والتعليم
دور اللغة في التعلم
المميزات الأساسية للغة التعلم والتعليم
العوامل المؤثرة في نظام التعليم
خصائص التعليم الفعال
المفاهيم والاتجاهات

تمهيد

إن من واجب المدرسة أن تعمل على خلق أوضاع اجتماعية متنوعة وعديدة تشجع الطلاب على الإسهام فيها والإفادة منها وتؤدي بالتالي إلى خلق علاقات شخصية وأوضاع اجتماعية مرغوب فيها ونحن نستند في الطلب إلى حقيقتين: أولاهما أن قدرة الفرد على فهم الأوضاع الاجتماعية والاستجابة لها بشكل صحيح إنما تنتج عن مقدار الخبرة التي حصل عليها هذا الفرد بالتعامل مع الآخرين وعن تنوع هذه الخبرة والتواصل معهم والتعلم منهم من خلال استخدام اللغة. وثانيهما أن القدرة على تمييز العوامل الهامة والتفاصيل ذات القيمة في موقف أو وضع ما وكذلك القدرة على إدراك العلاقات بين هذه العوامل والتفاصيل وهذا الإدراك يستطيع أن يوظفه الطالب من خلال استخدامه للغة.

مفهوم التعلم:

التعلم من المفاهيم الأساسية في مجال علم النفس، وبالرغم من ذلك فإنه ليس من السهل وضع تعريف محدد لمفهوم التعلم، وذلك لأنه ليس بالإمكان ملاحظة عملية التعلم ذاتها بشكل مباشر، ولا يمكن اعتبارها وحدة منفصلة أو دراستها بشكل منعزل، فالتعلم ينظر إليه على أنه من العمليات الافتراضية التي يستدل عليها من ملاحظة السلوك.

لقد اقترح الباحثون في علم النفس العديد من التعريفات لمفهوم التعلم غير أن الاعتماد على تعريف واحد لا يمكننا من وصف هذه الظاهرة بصورة دقيقة وشاملة، وفي أحسن الأحوال فإن هذه التعريفات تعتبر مؤقتة، وقابلة للمناقشة. إلا أننا نجد أن هناك اتفاقاً على أن التعلم هو تغيير في السلوك وهذا ما سنلاحظه من خلال التعريفات التالية:

حيث عرف التعلم بأنه:

1. تعريف وود ورث (Wood Worth) "إن التعلم هو نشاط يقوم بـــه الفـــرد يؤثر في نشاطه المقبل".
2. تعريف جيلفورد (Guilford) "إن التعلم هو أي تغيير في السلوك ناتج عن استثارة".
3. تعريف مَنْ (Munn) "إن التعلم هو عبارة عن عملية تعديل فـــي الســـلوك والخبرة".
4. تعريف جيتس (Gates) "أن التعلم هو عملية اكتساب الوســـائل المســـاعدة على اتباع الحاجات والدوافع وتحقيق الأهداف، وهو غالباً ما يأخذ أســـلوب حل المشكلات".
5. تعريف ماكجوش (Mecgeoch) "إن التعلم كما نعنيه هو تغير فـــي الأداء يحدث تحت شروط الممارسة".
6. أما الديريني (1983) فيرى في تعريف التعلم بأنه "تغير شـــبه دائـــم فـــي سلوك الكائن الحي نتيجة للخبرة والممارسة والتدريب".
7. وأشار سيد خير الله إلى أن التعلم "هو عملية عقلية داخليـــة نســـتدل علـــى حدوثها عن طريق آثارها أو النتائج المترتبة عليها، وذلك في صورة تعديل يطرأ على سلوك الفرد سواء من الناحية الانفعالية مثل اكتساب اتجاهـــات وقيم وميول جديدة أو من الناحية العقلية مثل اكتساب معلومات ومهـــارات للاستغاثة بها عند التفكير في مواقف معينة وذلك في محاولة الوصول إلى هدف معين أو حل بعض المشكلات المحددة.
8. أما نشواتي (2003) فقد ذهب إلى أن التعلم شيء نستدل عليه على نحـــو غير مباشر، وذلك من خلال بعض التغيرات التي تطـــرأ علـــى الســـلوك، والتي يمكن رؤيتها وملاحظتها على نحو مباشر، أي أن التعلم "اســـتدلال" ولا يمكن ملاحظته بشكل مباشر، وقد لا يبدو هذا الأمر غريبا إذا عرفنا أن

العديد من المفاهيم الفيزيائية كالطاقة، والقوة والكتلة هي "اســتدلالات" ولا يمكن إدراكها على نحو مباشر... وذلك موضح في النموذج التــالي الــذي يفسر عملية التعلم.

وأرى التعلم بأنه: عملية تغيير شبه دائم في سلوك الفرد لا يلاحظ ملاحظــة مباشرة ولكن يستدل عليه من الأداء أو السلوك الذي يتصوره الفرد وينشــأ نتيجــة الممارسة لما يظهر في تغيير أداء الفرد.

طبيعة عملية التعلم:

إن كثير من علماء النفس يعتبرون معرفة الطريقة التي يتم بها التعلم أفضــل وسيلة لفهم السلوك الإنساني، فإننا سنحاول أثناء دراستنا لموضوع التعلم أن نبحث في الطرق التي استخدمت في دراسته وكذلك أن نتعرض إلى بعــض النظريــات الرئيسية في هذا المضمار.

إننا نستطيع أن نعرف التعلم على أنه تغير مستمر نسبيا في السلوك يحــدث نتيجة التمرين. أن استخدام العبارة ((مستمر نسبياً)) أو دائماً يجعلنا، نستبعد بــذلك أثر التغير الناتج بسبب النضج أو المرض أو التلف العضوي الذي قد يلحق بالجسد أو التغيرات الناجمة عن الارتكاسات الفطرية ، ولذلك فإننا لا نستطيع أن نعتبر كل أنواع التغير في السلوك على إنها تعلم. إن التعلم يمكن تعريفه بشكل مبسط على أنه الاستفادة من الخبرة، رغم أن الفرد قد يتعلم العادات المفيدة والعادات الضارة على حد سواء.

والمهمة المطلوبة من المشتغل في مجال التعليم واضحة. فالمراد منه أن يقدم لنا اقتراحات لتحسين كفاية التعلم حتى يوفر علينا استخدام الأساليب غير المنتجــة في عمليات التعلم والحفظ وحتى يسهل علينا إرشاد الآخرين ليتعلموا بسهولة أكثــر ويحتفظوا بما تعلموه لمدة أطول، وحتى يوضح لنــا كيــف تتطــور الاتجاهــات والعادات والتعصبات والتحيزات..الخ. ولكن مع كل ذلك فإن محاولة الوصول إلى

فهم حقيقي لعملية التعلم له أهداف أوسع من التي تم ذكرها. أنه لا يقتصر على مساعدتنا في فهم أنواع التعلم الواضحة مثل استذكار قصيدة من الشعر، أو تعلم قيادة سيارة، بل يتعدى كل ذلك إلى مساعدتنا في فهم المشكلات المتعلقة بتطور الفرد وبالدافعية والسلوك الاجتماعي والشخصي، وما شابه. ولذا فإن التعلم يتناول الجانب المعرفي الوجداني من الجانب النفسي – الحركي من شخصية الإنسان.

يمكن النظر إلى التعلم على أنه عملية تطورية، بمعنى إن ما نكسبه من معلومات ومهارات واتجاهات هو حصيلة تراكمية لخبراتنا الحياتية. إن ما نستطيع أن نقوم به اليوم لا يعتمد فقط على قدرتنا الطبيعية ومستوى نضجنا، ولكنه يعتمد بالإضافة إلى ذلك على ما سبق لنا أن تعلمناه في الماضي وعلى الخبرات السارة أو المؤلمة التي ارتبطت بهذه السلوكيات في تاريخ حياتنا. كما إن التعلم يمكن النظر إليه أيضاً على أنه عملية مشتركة بمعنى أنه ينتج من تفاعل الفرد مع البيئة من حوله، ذلك إما عن طريق العمل والحركة، أو عن طريق المشاهدة والتمييز والإدراك. إن قدرتنا في استعمال خبراتنا الماضية تعتمد على الظروف الموجودة حالياً في البيئة. إن استخدام الاصطلاح تطوري – تفاعلي في وصف التعلم يبدو مفيدا، وذلك إذا اعتبرنا إن تجميع العادات والمهارات والمعلومات عند الفرد على أنه شيء ينمو مع الزمن، وإن الاستفادة من كل ذلك في عمليات التذكر أو تعلم المواقف الجديدة، أو حل المشكلات هو نوع من التفاعل النشط بين الفرد والبيئة من حوله.

ولكون التعلم يعتبر عاملاً أساسياً في تحليل السلوك وفهمه، فإن الكثير من نقاط الخلاف في علم النفس التطوري تدور حوله. إن غالبية علماء النفس الذين يميلون إلى تفسير التعلم على أنه نمو رابطة بين المثير والاستجابة يؤكدون بأن التعلم لا يعدو عملية تكوين عادات، وهم بهذا يشيرون إلى ما نسميه بالتعلم الترابطي أي عملية تكوين رباط بين المثير والاستجابة لم يكن موجودا من قبل وهكذا فإن عملية تسمية الأشياء في أية لغة من اللغات يعتمد على مجموعة من

العادات الحس حركية المناسبة لذلك المثير المركب ، أنه له في الأساس نفس الطابع الواحد، بما في ذلك. واعتماداً على هذا التفسير للتعلم فإن جميع ما نتعلمه هو من النوع الترابطي، أي إن كل ما نتعلمه هو مجموعة من العادات، ليس إلا.

شروط التعلم:

1. وجود الفرد إنسانا كان أو حيوانا أمام موقف جديد أو عقبة تعترض إرضاء حاجاته أي توجد مشكلة يجب حلها.
2. وجود حافز يدفع الفرد إلى التعلم.
3. بلوغ الفرد مستوى من النضج والفهم.

العوامل المؤثرة في التعلم

تعتبر عملية التعلم والتعليم محور علم النفس التربوي، إلا أن دراسة هذه العملية ليست في حد ذاتها، وإنما وسيلة لتحقيق الأهداف التربوية والتعليمية المرجوة، كما أن المعلم والمتعلم لا يعملان في الفراغ، وبمعزل عن بعضها البعض لتحقيق هذه الأهداف كما أن عملية التعلم والتعليم نفسها لا تحدث في معزل عن عوامل كثيرة أخرى بل إنها تربط ارتباطا وثيقا بجملة من العوامل تؤثر في فعاليتها.

وهناك عوامل عدة تؤثر في التعلم، ومن هذه العوامل عامل الاستعداد و النضج، والدافعية، والممارسة والخبرة. ويقصد بالاستعداد الحالة التي يكون فيها المتعلم مستعداً استعداداً عاماً أو استعداداً خاصاً لتلقي الخبرة. وفيما يأتي تبين ذلك:

أولاً: الاستعداد Readiness:

ويقصد بالاستعداد الذي يحدده جانييه (Gagne, 1985) الحالة التي يكون فيها المتعلم مستعداً استعداداً عضوياً للنجاح في تأدية المهمات التي يتوقع مصادفتها في المدرسة، ويتحدد هذا الاستعداد بسن القبول في المدرسة العربية، هو سن الست سنوات. حيث أنه في سن الست سنوات يكون الطفل قد نما نمواً كافياً يسمح له

باستخدام أصابعه للقيام بعملية إمساك القلم، ثم يكون قد توافرت لدية قدرة التـآزر الحسي الحركي التي يتم فيها الربط بين ما يراه وما يقوم بكتابته، بالإضـافة إلـى توفر قدرة الطفل على البقاء في مكان واحد مدة لا تقل عن أربعين دقيقة للانتظـام في الحصة الصفية. أما الاستعداد الخاص لدى المتعلم فيتحدد بتوفير ما سماه جانييه (Gagne, 1985) بالمقدرات Capabilities التي تتضمن فكرتها أن كـل خبـرة تعلم جديدة تتطلب خبرات سابقة (مقدرات) أو مفـاهيم ضـرورية لـتعلم الخبـرة الجديدة. لذلك على المعلم أن يتقصى توافر هذه الخبرات عند الطلاب قبـل تقـديم الخبرة الجديدة.

وعرفه الزغلول (2003) الاستعداد حالة من التهيؤ النفسي والجسمي بحيث يكون فيها الفرد قادراً على تعلم مهمة أو خبرة ما.

وعرفه (بنجهام) بأنه حالة أو مجموعة من الصفات الدالة على قابلية الفرد – مع شيء من التدريب– على اكتساب المعلومات أو المهـارات أو مجموعـة مـن الاستجابات مثل: التحدث بإحدى اللغات، أو القدرة على الأداء الموسيقي، أو حـل المسائل الرياضية.... إلخ.

كما عرفه (آهمان) بأنه إمكانات الفرد لتعلم مهارة معينة عندما يزود بالتعليم المناسب.

وقد حدد بياجيه (Jean Piaget 1896 – 1980) الاستعداد بأنـه الحالـة النمائية المعرفية التي يسمى بها المتعلم والتي تسمح له بتطوير تراكيبـه المعرفيـة Cognitive Structure التي يريد إدماجها في بنائه المعرفي. ويـرى بـذلك أن الاستعداد للتعلم يتحدد بالمراحل النمائية الأولية التي يمر بها في أثناء تطوره مـن المرحلة الحس حركية (من سن الولادة) حتى المرحلة المجـردة (سـن 15 ، 14) وفي ذلك تظهر أهمية عامل النضج في تحديد عامل الاستعداد.

أما برونر Bruner فيرى أن الاستعداد يتحدد بتوفر التمثيلات المعرفية Representations التي تتوفر لدى الفرد دون الاهتمام بعامل النضج، حيث أثار افتراضه اهتماماً عظيماً في هذا الشأن حيث افترض أنه يمكن تعليم أي موضوع بفعالية، وبشكل عقلي أمين، لأي طفل في أي مرحلة من مراحل النمو.

ونستنتج مما سبق بأن الاستعداد يتجلى في الإنجاز المحتمل، وليس في الأداء الفعلي. فالاستعداد يعد خطوة تمهيدية سابقة لظهور القدرة. فقد تتوفر له أسباب التفتح والنضج، فيتبلور في قدرة عامة أو خاصة ويتجسد في أداءات وإنجازات، وقد تحول بعض العوامل دون ظهوره وفي هذا خسارة جسيمة وحرمان الفرد من الاستفادة من طاقة يملكها، لكنه لا يحسن استثمارها وتوظيفها لتحقيق مزيد من النمو والتطور.

ويرتبط الاستعداد بعوامل النضج والتدريب. فالنضج يوفر الإمكانات والقابليات التي من شأنها أن تثير الاستعداد لدى الأفراد لتعلم مهارة معينة، في حين يعمل التدريب على تطوير الاستعداد وتحفيزه لديهم.

بعض العلماء عمد إلى ربط الاستعداد بالعمر الذهني وهناك من ربط الاستعداد بحالة التهيؤ النفسي والحالة المزاجية التي يمر بها الفرد. ومن هؤلاء ثورنديك، إذ يرى أن الاستعداد يتوقف على حالة الوصلات العصبية من حيث قابليتها للتوصيل أو عدم التوصيل.

وقد حدد ثورندايك 1874 – 1949 (Edward Lee Thorndike) ثلاث حالات (أشكال) لتوفر الاستعداد عن تبنيه فكرة الاستعداد الفسيولوجي للتعلم ويرى أن هذه الحالات هي:

1. عندما يكون المتعلم مستعداً للتعلم ويتقدم للتعلم فإن تعريضه لخبرة التعلم تجعله سعيداً؛ أي انه عندما تكون الوصلة العصبية مستعدة للتوصيل ويوجد ما يسهل عملها، فإن التعلم يحدث.

2. عندما لا يكون المتعلم مستعداً للتعلم ولا تتاح له فرصة التعلم فــإن ذلــك يجعله شقياً؛ أي انه عندما تكون الوصلة العصبية مستعدة للتوصيل ويوجد ما يعيق عملها، فإن التعلم ربما لا يحدث.
3. عندما يكون المتعلم غير مستعد للتعلم ويجبر على تلقي التعلم فإن إجبــاره على التعلم يشقيه؛ أي انه عندما تكون الوصلة العصــبية غيــر مســتعدة للتوصيل وتجبر على ذلك، فإن التعلم لا يحدث.

وتشير دراسات هيلجارد Ernest R. Hilgard في توضيحه أهمية عامــل النضج Maturation لتحديد الاستعداد إلى أن الأطفال الأكثر نضجاً كانوا أســرع تعلماً من الأطفال الأقل نضجاً. وقد أظهرت تجاربه على أن النضج الفســيولوجي العام وما يتعرض له الأطفال من خبرات يسهمان بدرجة كبيرة في سرعة نمــو و تعلم المهارات.

وأشار جيزل Gessell كذلك إلى أن نمو المتعلم وسلوكه في كل المراحــل العمرية محكوم بقوى النضج الداخلية، وبذلك تظهر أهمية مراعاة استعداد المــتعلم ونضجه في تحديد خبرات التعلم.

إذن: استعداد الطفل لتعلم أمر ما مرتبط أوثــق الارتبــاط بنمــوه الجســدي والعقلي والعاطفي والاجتماعي، ولذلك كان حد الطفل العقلي ليس العامل الوحيد في تعلمه القراءة مثلا. بل إن نضج أجهزته الجسدية واهتمامه بالقراءة وخبرته السابقة وقدرته على الإفادة من الأفكار واستعمالها وقدرته على التفكير المجر البدائي وحل المشاكل البسيطة وقدرته على تذكر الأفكار وشكل الكلمات وأصواتها وغير ذلــك من العوامل ذات العلاقة.

نقول: إن هذه العوامل جميعها هامة في تعلم القراءة؛ ومن الثابت أن التقــدم في القراءة يتوقف على الخبرة والتدريب السابقين ولذلك كان لا بد من تهيئة الطفل للقراءة عن طريق التوجيه والتدريب وقد دلت بعض البحوث على أنه لا بــد مــن عمر عقلي قدرة ست سنوات ونصف للبداية بالقراءة بداية مناسبة.

ثانياً: الدافعية Motivation:

وللدافعية أهمية في إثارة التعلم لدى المتعلم، وقد حددت الدافعية بأنها أية حالة تساعد في تحريك واستمرارية سلوك الكائن الحي إذ إنه دون الدافعية يفشل الكائن الحي في أداء السلوك الذي سبق تعلمه.

وتعرف الدافعية على أنها حالة توتر أو نقص داخلي تستثار بفعل عوامل داخلية (كالحاجات والميول والاهتمامات) أو عوامل خارجية (كالمثيرات التعزيزية الخارجية: البواعث)، بحيث تعمل على توليد سلوك معين لدى الفرد وتوجه هذا السلوك وتحافظ على ديمومته واستمراريته حتى يتم خفض الدافع.وتعمل الدافعية وظائف مهمة في التعلم حيث أن لها:

1. وظيفة تحريك وتنشيط Activation السلوك من أجل تحقيق التعلم.
2. توجيه Orienting التعلم إلى الوجهة المحددة، وبذلك يكون السلوك التعليمي سلوكاً هادفاً.
3. صيانة Maintaing استمرارية السلوك من أجل تحقيق التعلم المراد تعلمه وتعدُّ هذه الوظائف للتعلم.

ثالثاً: التدريب والخبرة Experience:

يعدُّ عامل الخبرة والممارسة Experience من العوامل المهمة في تغير السلوك. ويقصد بالخبرة Experience: الموقف الذي يواجهه المتعلم في مثيرات بيئية يتفاعل معها ويحدث تغير لديه بفعل هذا التفاعل. لذلك تعطي أهمية كبيرة للظروف البيئية حيث أنها تحدد إلى درجة كبيرة نمو وتطور المتعلم وزيادة حصيلته التعليمية وخبراته. ويرى بعضهم أن البيئة تسهم إلى درجة كبيرة في تشكيل الذخيرة المعرفية لدى المتعلمين، يمكن تفسير ذلك أن البيئة التي تتضمن مميزات غنية تتيح لأطفالها فرص التفاعل والنمو بعكس البيئة الفقيرة بميزاتها حيث تحد من قدرات واستعدادات أبنائها وهذا يعطي قيمة للاتجاه المعروف بقيمة

الخبرات الموجهة Experiences Directed وهو الاتجاه الذي يبني عليه برونر Bruner، وعلماء السلوك الأهمية في تخطيط الخبـــرات الضـــرورية والملائمـــة للمتعلمين.

رابعاً: النضج Maturation:

يشير مفهوم النضج إلى جميع التغيرات الداخلية والخارجية التلقائية المتتابعة التي تطرأ على الكائن الحي والناتجة عن المخطط الجيني الوراثي للفـــرد، وعـــن العوامل العضوية والفيزيولوجية، والتي تؤدي إلى ظهور أنماط سلوكية دونما حاجة إلى أي عامل خارجي. والسلوكات الناتجة عن النضج كثيرة مثل: الحبو والوقـــوف والمشي عند الأطفال، وتكمن أهمية النضج بالنسبة للتعلم في أنه يحـــدد إمكانـــات سلوك الفرد، وفي ضوئه يمكن التنبؤ بمدى نجاحه في تعلم مهارة أو خبرة محددة.

وعلى الرغم من أننا استبعدنا من مواقف التعلم، تلك المواقف النـــاتج عـــن النضج، إلا أن النضج شرطٌ ضروريٌ وليس كافياً لحدوث التعلم، فلا يمكن أن يتعلم الطفل مهارة حركية أو عقلية، إذا لم يصل إلى درجة من النضج تمكنه من التعلم.

وقد سبق لنا الإشارة إلى العلاقة بين النضج والتعلم. وبيَّنا أن النضـــج يعـــد شرطاً لازماً للتعلم فلا نستطيع مثلاً أن نعلم الطفل في الروضة بعـــض العمليـــات الحسابية المعقدة، لأنه لم يصل إلى مستوى من النضج العقلي والمعرفي الذي يمكنه من تعلم تلك العلميات، كما لا نستطيع أن نعلم الطفل الصغير أن يقرأ أو أن يتحدث بطلاقة، لأنه لم يصل إلى مستوى مناسب من النضج في قدراته العقليـــة، أو فـــي أعضاء الكلام، تمكنه من التحدث بطلاقة، إذ عندما نريد أن نعلّم الطفـــل مهـــارات معينة، لا بد لنا من التأكد من مستوى نضج الأعضاء المسؤولة عن القيـــام بتلـــك المهارة.

أما كلا وسيمار وجودوين (1968) وهما من كبار المشتغلين في ميدان علم النفس التربوي، العوامل التي تؤثر في فاعلية عملية التعلم والتعليم وبالتالي في تحقيق الأهداف التعليمية في سبعة عوامل رئيسة وهي:

- خصائص المتعلم: تعتبر خصائص المتعلم من أهم العوامل التي تقرر فاعلية التعلم وذلك لان المتعلمين يختلفون بعضهم عن البعض في مستوى قدراتهم العقلية والحركية وصفاتهم الجسدية ويختلفون في قيمهم واتجاهاتهم وتكامل شخصياتهم.
- خصائص المعلم: لا يقتصر تأثير المعلم على شخصية المتعلم وإنما يتعداه إلى ما يتعلمه. إن فاعلية التعلم تتأثر بدرجة كفاءة وذكاء وقيم واتجاه وميول وشخصية المعلم.
- سلوك المعلم والمتعلم: من الواضح أن هناك تفاعل مستمر بين سلوك المتعلم والمعلم هذا التفاعل يؤثر في نتائج التعلم، هذا وترتبط شخصية المعلم الواعي الذكي بطرق تدريس فعالة قائمة على أساس من التفاعل.
- الصفات الطبيعية للمدرسة: ترتبط فاعلية المعلم بمدى توفر التجهيزات والوسائل التعليمية الضرورية المتعلقة بمادة التعلم فلا يمكن مثلا تعلم السباحة دون وجود بركة، ولا يمكن تعلم العزف على البيانو دون وجود بيانو، وتكون درجة فاعلية تعلم اللغة الانكليزية أفضل في المدارس التي فيها مختبر اللغة من المدارس التي لا يتوفر فيها مثل هذا المختبر وهكذا.
- المادة الدراسية: يميل بعض الطلبة بطبيعتهم إلى مواد دراسية معينة بينما ينفرون من مواد دراسية أخرى، ومن هنا نرى أن تحصيل المتعلم الواحد يختلف في المواد الدراسية المختلفة، فقد نجد مثلا طالبا تحصيله في اللغات أفضل من تحصيله في الرياضيات أو العلوم، إلا أن التنظيم الجيد والعرض الواضح لمادة الدراسة يزيد من فاعلية التعلم.

- صفات المجموعة (المتعلمين): يتألف الصف المدرسي من مجموعة من الأفراد يختلفون في قدراتهم العقلية وقدراتهم الحركية وصفاتهم الجسدية كما يختلفون في اتجاهاتهم وميولهم وقيمهم، بالإضافة إلى هذا الفهم أيضا يختلفون في خبراتهم السابقة لانتمائهم إلى طبقات اجتماعية واقتصادية مختلفة. إن فاعلية التعلم والتعليم تتأثر بالتركيبة الاجتماعية التي يتكون منها الصف المدرسي، كما تتأثر بمدى التباين والتجانس في التركيبة الاجتماعية للمدرسة.
- القوى الخارجية التي تؤثر في فاعلية التعلم: يقصد بالقوى الخارجية تلك العوامل التي تؤثر في موقف تجاه التعلم المدرسي، فالبيت والجيرة والبيئة الثقافية التي يعيش فيها المتعلم تعتبر من العوامل المهمة التي تحدد صفات الشخصية ونمط سلوكه داخل غرفة الصف، وبالتالي تلعب هذه العوامل دورا مهما في تحديد فاعلية عملية التعلم – التعليم.

وتعتبر نظرة المجتمع إلى المدرسة من أهم العوامل الخارجية التي تؤثر في فاعلية التعلم، فبعض المجتمعات تتوقع من المدرسة أن تعمل على تطوير شخصية المتعلمين فكريا واجتماعيا وجسديا وانفعاليا، وفي سبيل تحقيق هذا الهدف توفر هذه المجتمعات لأبنائها فرص الدراسة والتحصيل، في حين أن مجتمعات أخرى ترسل أبنائها للمدرسة للتخلص من مشاكلهم داخل البيت، وهذه المجتمعات لا تشجع أبنائها على بذل الجهد المتواصل وبالتالي لا تستطيع المدرسة أن تقدم لهم الشيء الكثير في سبيل تعلمهم وتعليمهم.

إذن: يتصل التعلم بالنضج اتصالا وثيقا حتى لقد ذهب بعض علماء النفس إلى حد اعتبار الكلمتين مترادفتين. والحق أن النضج والتعلم يساهمان كلاهما في نمو العضوية، ثم إن اشتمال التعلم على النمو أمر يتضح حين تذكر أن الحسن والقدرة على حل المشاكل من أصل عملية التعلم، على أن النضج نموٌ يحدث دون استثارة خاصة (كالتدريب والتمرن)، إن الكثير من الأعمال تظهر في سلوك

الأطفال بالترتيب نفسه وفي الوقت عينه بالرغم من أن الأطفال قد عاشوا في محيطات مختلفة، ذلك بأن ظهور هذه الفاعلات متصل أوثق الصلة بنمو العضوية الفيزيولوجي، أما التعلم فهو تغير في السلوك متوقف على شروط استثارة خاصة، وهذا هو السبب في أن ما يتعلمه الطفل متوقف على طبيعة محيطه ونوع خبراته، ولذلك كله كان إصرار طفل ما بعض المهارات والقدرات الخاصة رهنا بالفرص التي هُيئت له لكي يتعلم مثل هذه المهارات والقدرات المعينة كما أنه رهن بمقدار التدرب ونوعه أكثر منه بنمو العضوية.

الركائز الأساسية لعملية التعلم:

1. **الدافع:** لكل إنسان دافع وهدف يعيش من اجله فطالب العلم يكون هدفه الحصول على الشهادة وهذا دافع يدفعه لزيادة حصيلته من العلم وأيضا ليتحقق العلم لديه يجب أن يكون لديه رغبه.
2. **استخدام المكافأة:** من طبيعة الإنسان انه يحب أن يلاقي التشجيع والمكافأة فكلما وجد الإنسان التشجيع كلما زاد حبه للعلم وزادت رغبته في الحصول على العلم.
3. **التدريب:** عملية التدريب عملية مهمة في التعلم فكلما كثف الطالب التدريب كلما قلة نسبة أخطاءه وكلما قلة نسبة أخطاءه زادت نسبة التعلم لديه.
4. **التقسيم:** عملية التقسيم والتجزئة تلعب دور مهم في عملية التعلم فكلما قسم الطالب الموضوع والوقت كلما سهلة عليه التعلم.
5. **المشاركة:** للمشاركة أيضا دور مهم في عملية التعلم فمن الضروري مشاركة الطالب في الفصل الدراسي سواء كانت المشاركة فعاله أو غير فعاله فالمشاركة بحد ذاتها تجعل الطالب يفكر ليتعلم.
6. **النصح والإرشاد:** إرشاد المعلم للمتعلم أمر مهم فعندما يقوم المعلم بإرشاد الطالب يجعل الطالب يعرف الطريق الصحيح للعلم.

نظريات التعلم:

يمكن تقسيم نظريات التعلم بشكل عام إلى قسمين:

أ- النظريات الترابطية: وهي ترى أن عملية التعلم تتلخص في تقوية الروابط بين المثيرات والاستجابات.

ب- نظرية الجشطلت: وهي ترى أن عملية التعلم عملية فهم وتبصير واستبصار قبل كل شيء.

التعلم والتعليم:

إن سلوك الكائن الحي، هو سلوك فطري ومكتسب وحين يبلغ السلوك آخر حد من التغير بالممارسة، يصبح سلوكا مكتسبا، ويندر وجود سلوك مكتسب فطري بحت عند البالغ. ومما يدل على أن السلوك الفطري يعيبه التعديل كلما نضج لكائن الحي، ما نراه من محاولات الطفل لإشباع غريزة البحث عن الطعام وما نراه عند الرجل الراشد لإشباع نفس الغريزة. والواقع أن الطفل أو الأمر يصل إلى إشباع غريزة البحث عن الطعام عن طريق المحاولات العشوائية، فهو يتعثر ف حركاته، وقد تكون هذه الحركات بعيدة عن تحقيق الهدف المنشودة، وبتكرار العملية يحذف الطفل الحركات العشوائية والتي لا توصله إلى الهدف ويحل محلها الحركات المؤدية إلى الهدف فتصبح هذه العملية أضبط وموفرة الجهد والنشاط المبذول ومتجهة نحو الهدف مباشرة.

تعتبر عملية التعلم والتعليم محور علم النفس التربوي، إلا أن دراسة هذه العملية ليست في حد ذاتها، وإنما وسيلة لتحقيق الأهداف التربوية والتعليمية المرجوة، كما أن المعلم والمتعلم لا يعملان في الفراغ، وبمعزل عن بعضها البعض لتحقيق هذه الأهداف كما أن عملية التعلم والتعليم نفسها لا تحدث في معزل عن عوامل كثيرة أخرى بل إنها تربط ارتباطا وثيقا بجملة من العوامل تؤثر في فعاليتها، ولقد لخص كل من (كلا وسيمار وجودوين 1968) وهما من كبار

المشتغلين في ميدان علم النفس التربوي، العوامل التي تؤثر في فاعلية عملية التعلم والتعليم وبالتالي في تحقيق الأهداف التعليمية في سبعة عوامل رئيسة وهي:

1. خصائص المتعلم: تعتبر خصائص المتعلم من أهم العوامل التي تقرر فاعلية التعلم وذلك لان المتعلمين يختلفون بعضهم عن البعض في مستوى قدراتهم العقلية والحركية وصفاتهم الجسدية ويختلفون في قيمهم واتجاهاتهم وتكامل شخصياتهم.
2. خصائص المعلم: لا يقتصر تأثير المعلم على شخصية المتعلم وإنما يتعداه إلى ما يتعلمه. إن فاعلية التعلم تتأثر بدرجة كفاءة وذكاء وقيم واتجاه وميول وشخصية المعلم.
3. سلوك المعلم والمتعلم: من الواضح أن هناك تفاعل مستمر بين سلوك المتعلم والمعلم هذا التفاعل يؤثر في نتائج التعلم، هذا وترتبط شخصية المعلم الواعي الذكي بطرق تدريس فعالة قائمة على أساس من التفاعل.
4. الصفات الطبيعية للمدرسة: ترتبط فاعلية المعلم بمدى توفر التجهيزات والوسائل التعليمية الضرورية المتعلقة بمادة التعلم فلا يمكن مثلا تعلم السباحة دون وجود بركة، ولا يمكن تعلم العزف على البيانو دون وجود بيانو، وتكون درجة فاعلية تعلم اللغة الانكليزية أفضل في المدارس التي فيها مختبر اللغة من المدارس التي لا يتوفر فيها مثل هذا المختبر وهكذا.
5. المادة الدراسية: يميل بعض الطلبة بطبيعتهم إلى مواد دراسية معينة بينما ينفرون من مواد دراسية أخرى، ومن هنا نرى أن تحصيل المتعلم الواحد يختلف في المواد الدراسية المختلفة، فقد نجد مثلا طالبا تحصيله في اللغات أفضل من تحصيله في الرياضيات أو العلوم، إلا أن التنظيم الجيد والعرض الواضح لمادة الدراسة يزيد من فاعلية التعلم.
6. صفات المجموعة (المتعلمين): يتألف الصف المدرسي من مجموعة من الأفراد يختلفون في قدراتهم العقلية وقدراتهم الحركية وصفاتهم الجسدية كما

يختلفون في اتجاهاتهم وميولهم وقيمهم، بالإضافة إلى هذا الفهم أيضا يختلفون في خبراتهم السابقة لانتمائهم إلى طبقات اجتماعية واقتصادية مختلفة. إن فاعلية التعلم والتعليم تتأثر بالتركيبة الاجتماعية التي يتكون منها الصف المدرسي، كما تتأثر بمدى التباين والتجانس في التركيبة الاجتماعية للمدرسة.

7. القوى الخارجية التي تؤثر في فاعلية التعلم: يقصد بالقوى الخارجية تلك العوامل التي تؤثر في موقف تجاه التعلم المدرسي، فالبيت والجيرة والبيئة الثقافية التي يعيش فيها المتعلم تعتبر من العوامل المهمة التي تحدد صفات الشخصية ونمط سلوكه داخل غرفة الصف، وبالتالي تلعب هذه العوامل دورا مهما في تحديد فاعلية عملية التعلم – التعليم.

وتعتبر نظرة المجتمع إلى المدرسة من أهم العوامل الخارجية التي تؤثر في فاعلية التعلم، فبعض المجتمعات تتوقع من المدرسة أن تعمل على تطوير شخصية المتعلمين فكريا واجتماعيا وجسديا وانفعاليا، وفي سبيل تحقيق هذا الهدف توفر هذه المجتمعات لأبنائها فرص الدراسة والتحصيل، في حين أن مجتمعات أخرى ترسل أبنائها للمدرسة للتخلص من مشاكلهم داخل البيت، وهذه المجتمعات لا تشجع أبنائها على بذل الجهد المتواصل وبالتالي لا تستطيع المدرسة أن تقدم لهم الشيء الكثير في سبيل تعلمهم وتعليمهم.

فالتعلم تغيير وتعديل في السلوك الثابت نسبياً وناتج عن التدريب. "حيث يتعرض المتعلم في التعلم إلى معلومات أو مهارات ومن ثم يتغير سلوكه أو يتعدل بتأثير ما تعرض له، وهو ثابت نسبياً بشكل عام. فغالباً ما يكون هناك مجموعة من المعارف والمهارات تقدم للمتعلم، فيكون التعلم عن طريق بذل ذلك المتعلم جهداً يحاول من خلاله تعلم تلك المعارف أو المهارات ومن ثم اكتسابها، وللتحقق من معرفته لها عن طريق معرفة الفرق بين حالة الابتداء في الموقف وحالة الانتهاء منه، فإذا زاد هذا الفرق في الأداء ضمن لنا ذلك حصول التعلم.

والتعليم هو: العملية المنظمة التي يمارسها المعلم بهدف نقل ما في ذهنه من معلومات ومعارف إلى المتعلمين (الطلبة) الذين هم بحاجة إلى تلك المعارف والمعلومات. وفي التعليم نجد أن المعلم يرى أن في ذهنه مجموعة من المعارف والمعلومات ويرغب في إيصالها للطلاب لأنه يرى أنهم بحاجة إليها فيمارس إيصالها لهم مباشرة من قبله شخصياً وفق عملية منظمة ناتج تلك الممارسة هي التعليم، ويتحكم في درجة تحقق حصول الطلاب على تلك المعارف والمعلومات المعلم وما يمتلكه من خبرات في هذا المجال.

وقد تركزت عملية التعلم Learning على النواحي الآتية:

1. إحداث تغيرات مرغوبة في البنى المعرفية أو في عدد المفاهيم التي يطورها المتعلم بعد مروره في مواقف تعليمية محددة.
2. تحسين في الأداء المعرفي، والنفسحركي، والوجداني بفعل إدخالات محددة.
3. تحديد أهداف التعلم بشروط ومعيار الأداء.
4. وضع المتعلم، واعتبار خصائصه الشخصية في بناء مواقف التعلم.
5. التغيرات دائمة نسبياً.

أما عملية التعليم Teaching فقد تركزت على ما يقوم به المعلم وما يمتلكه من خصائص، وتهدف عملية التعليم لمساعدة المتعلم على تحسين أداءات الطلبة الصفية. وحتى يتحقق ذلك لا بد أن يمتلك المعلم مجموعة من الخصائص والمهارات.

ولذلك فإن عملية التعليم Teaching تعنى بالآتي:

1. مجموعة الإجراءات الصفية التي يقوم بها المعلم.
2. نظرية التدريب التي يتبناها المعلم في إجراءاته.
3. نموذج التدريس الذي يستخدمه المعلم.
4. نظرية التعليم التي يتبناها المعلم.
5. خصائص المعلم الشخصية.

دور اللغة في التعلم:

اللغة هي الأداة التي تمكن كل إنسان منا من أن يمارس إلى حد ما درجة من السيطرة على عالمه الخاص وتمكننا من أن نشترك بخبراتنا مع الآخرين فنستقبل الأفكار العظيمة لحضارتنا أو حضارة غيرنا ونرسل تلك الأفكار إلى غيرنا.

ومع هذا فأداء دورنا كأفراد ومشتركين في مجتمع وكأعضاء في جماعة الجنس البشري يعتمد تماماً على درجة سيطرتنا على العمليات اللغوية. فاللغة والتفكير والشعور عمليات متداخلة. والنمو في اللغة تحصيل أعظم أهمية للإنسان وتعلم استعمال اللغة بدرجة مؤثرة أعظم عمل معقد يواجه الفرد لأن اللغة تشمل كل نواحي الحياة (مجاور،2000).

المميزات الأساسية للغة للتعلم:

هنالك ثلاث ميزات أساسية للغة:

أولاً: إن اللغة رموز ولكنها رموز تعبر عن أفكار وخبرات.

ثانياً: إن اللغة فردية بدرجة عالية وتختلف من فرد إلى فرد، وتختلف معانيها من شخص إلى آخر.

ثالثاً: إن اللغة نامية متغيرة وليست ثابتة.

العوامل المؤثرة في نظام التعليم:

تعكس السياسة التعليمية الواقع الاجتماعي الذي تعيش فيه، وهي صدى له، ولذا يتوقف نجاح السياسة التعليمية على عدد من العوامل السياسة، والاجتماعية، والاقتصادية، والاقتصادية التي تؤثر في صياغة السياسة التعليمية والتخطيط لتنفيذ موادها، وتحديد مسارات التنفيذ.

ومن تلك العوامل:

العامل السياسي:

يؤثر العامل السياسي بشكل كبير في تشكيل النظام التعليمي والتخطيط لـــه، ذلك أن النظام التعليمي بأنواعه ومراحله يحدد وفق رغبـــة الحـــاكم، أو الســـيطرة الاحتلالية حال تعرض الدولة للاحتلال، وتؤثر العوامل السياسة في النظام التعليمي من جانبين هما:

أ- النظرية السياسية أو الايدولوجيا السياسية.

إن الايدولوجيا عبارة عن خليط من التراث الثقافي والاجتماعي والحضـــاري والقيم المتفاعلة معاً لشعب من الشعوب.

ولقد ظهرت الايدولوجيا في فرنسا خلال القرن الثامن عشر، وكانت تعنـــي علم الأفكار idea logy وكانت صلتها وثيقة بالتربية، فعلم الأفكار يرتبط بحيـــاة الإنسان والقواعد الأساسية لتعليمه وتعلمه، وتتأثر السياسة التعليميـــة بالايـــدولوجيا السياسية السائدة في المجتمع، لكون رسم السياسة التعليمية لا يـــتم بنجـــاح إلا إذا كانت الصورة عن المواطن الذي يتمناه المجتمع فـــي ضـــوء تطلعـــات المســـتقبل واضحة، وهذا يتطلب ضرورة وجود نسق فكري عام يتبناه المجتمع، ويحدد معايير السلوك والتفكير.

ب- الظروف السياسية الطارئة.

وهي الظروف التي تفرض نفسها على الدولة، فتجبرها على تعطيل سياستها التعليمية أو التخلي عنها، وهي ظـــروف داخليـــة، كالمظـــاهرات، والإضـــرابات، والحروب الطائفية...الخ. وظروف طارئة خارجية، كالحرب مع دولة أخـــرى، أو متعرض الدولة لاحتلال...الخ. وتؤثر تلك الظروف كذلك بالحد من الإنفاق علـــى التعليم، أو فرض رسوم ولغة أجنبية، أو تغيير بعض مواد السياســـة التعليميـــة، أو إلغائها بالكلية.

العامل الاقتصادي:

يعد العامل الاقتصادي من أهم العوامل المؤثرة سلباً وإيجاباً، فللعامل الاقتصادي كبير الأثر في ميزانيات التعليم، التي يحتاجها نظام التعليم، بل إن المفهوم الجديد للتعليم على مستوى العالم أنه عملية استثمارية، وأصبح التخطيط للتعليم يعتمد على المؤشرات الاقتصادية، فالعلاقة بينهما علاقة طرية، كلما ازدهر الاقتصاد ازدهر التعليم، وكلما ازدهر التعليم ازدهر الاقتصاد لاستفادته من مخرجات نظام التعليم، وتتضح العلاقة المتبادلة بين الاقتصاد والتعليم من خلال النقاط التالية :

- كلما زاد معدل لتنمية الاقتصادية، أمكن زيادة ميزانية التعليم، مما يساعد على نشره وتحسين مستواه.
- العامل الاقتصادي هو الدعامة التي يستند عليها التوسع في التعليم.
- العامل الاقتصادي هو الذي يوفر فرص العمل للأيدي العاملة المتعلمة، وبالتالي فهو مصدر أساسي للدخل.
- التعليم هو السبيل لإعداد القوى البشرية المتعلمة والمدربة اللازمة لتحقيق النمو الاقتصادي.
- كلما زادت دخول الأفراد نتيجة التنمية الاقتصادية زادت التطلعات إلى مستويات تعليمية أعلى وأرقى.
- كلما تحققت التنمية الاقتصادية، زادت فرص العمل، وتحسنت معدلات الأجور.
- تشكل الأنشطة لاقتصادية قوة ضاغطة في اتجاه الطلب على التعليم.

ومن ذلك يتضح أن الاقتصاد ذو قيمة محدودة إن لم يسخر في سبيل التقدم، وذلك من خلال التعليم، الذي هو بدوره سبيل لتطوير الاقتصاد.

العوامل الجغرافية:

يرتبط العامل الاقتصادي بالعامل الجغرافي، ذلك أن اقتصاديات أي دولة تعتمد بشكل مباشر على العامل الجغرافي لتلك الدولة، فهي التي تحدد – بإذن الله تعالى– مصادر الثروة فيها، وهناك حالات شاذة.

وتؤثر العوامل الجغرافية في نظام التعليم من ثلاث زوايا هي:

– المُناخ:

يحدد المناخ السن اللائمة لبدء الإلزام، وموسم الإجازات الدراسية، وطول أو قصر اليوم الدراسي، وشكل المباني ومواصفات مواد البناء، والتأثيث والمختبرات وما تحتويه والوسائل التعليمية، كل ذلك يجب أن يخضع لظروف المناخ.

– طبيعة البيئة:

الفرد يتأثر بالبيئة ويؤثر فيها، فالبيئة الجغرافية تلهم الإنسان بما تحتويه من الكثير من الظواهر الطبيعية، والتي تعد خبرة مربية.

لذا يجب أن يفسح المجال لدراسة تفاعل الإنسان مع بيئته، ضمن البرامج التعليمية ليلم المتعلم ببيئته فيتكيف معها،ويستجيب لها، وذلك من خلال الأنشطة التربوية. كما أن طبيعة البيئة تحدد محتويات البرامج الدراسية، وتحدد شكل الإدارة التعليمية ومواد الدراسة.

– مصادر الثروة:

تختلف الثروات الطبيعية من بيئة لأخرى، كما أنها تختلف من حيث مردودها وقيمتها الاقتصادية، وباختلاف مصادر الثروة يختلف الإنفاق على التعليم، والتوسع فيه. ويرتبط هذا العامل من العوامل الجغرافية بالعامل الاقتصادي، فهو المصدر للعامل الاقتصادي، ولكن هناك حالات لم يكن فيها مصدر اقتصادي جيد، ومع ذلك ازدهر اقتصاد البلاد كاليابان.

العوامل الاجتماعية:

تختلف التربية باختلاف تصورها لمفهوم الفرد وعلاقته بأفراد المجتمع ومنظماته، وذلك لكون التربية في أساسها عملية اجتماعية، والمجتمع يعد بعداً من أبعاد التربية.

فالنظام التعليمي هو الذي تعتمد عليه الدولة في تغطية احتياجاتها من القوى البشرية بجميع مستوياتها، فالتعليم أمر يتصل بمستقبل الدولة، وهو وسيلتها في تشكيل رجال الغد، ولذا تجعل بعض الدول مراحله إلزامية.

وتؤثر العوامل الاجتماعية في النظم التعليمية من خلال:

- الدين:

يعد الدين من موجهات النظم التعليمية في كثير من بلدان العالم، فهو يؤثر في النظم التعليمية تأثيرا مباشراً، بل إن نشر التعاليم الدينية كان من أهم الدوافع لإنشاء المدارس ولذالك كان يتم بناء النظام التعليمي وفق الأسس الدينية التي يود المجتمع تقديمها للناشئة.

وكما أسهم الدين بشكل بارز في إنشاء المدارس وتحديد محتويات المنهج، أسهم الدين في كذلك بفاعلية في اختيار المعملين وتعينهم، وإلزامهم بنوع معين من السلوك.

- اللغة:

توجه اللغة نظم التعليم، فهي الأداة التي يتم بها التخاطب ونقل المعلومات وتدوين المعرفة، فهي وسيلة العلم في التعبير عن محتواه.

واللغة من أهم العوامل في شخصية بناء الأمة، وهي دعامة الفكر والثقافة، وتظهر المشكلات اللغوية في الدول التي يتكلم سكانها أكثر من لغة، كما الحال في الهند.

- **التركيب الاجتماعي:**

ينعكس التركيب الاجتماعي للمجتمع على التعليم، ونظمه وأنواعه، والفرص التعليمية حيث تختلف النظم التعليمية باختلاف علاقة الفرد بالمجتمع، وباختلاف المفاهيم والفلسفات التي تبلور هذه العلاقة وتحدد إطارها، كما يمهد التعليم لمسير المجتمع نحو المستقبل من خلال إعداد متطلباته من القوى البشرية بالكم والكيف المطلوبين، ولذا فإن النظام التعليمي يعكس درجة تقدم المجتمع.

ويتضح أثر التركيب الاجتماعي على نظام التعليم من خلال تحول نظم التعليم من احتكار النبلاء والأثرياء قديماً للتعليم، حيث جعلوه خاصاً بهم، واستخدموه لتحقيق أغراضهم ومصالحهم، إلى أن أصبح من الحقوق المعترف بها للإنسان، وكان ذلك نتيجة للتغير الاجتماعي المستمر، والتحسن في مستويات المعيشة، وبالتالي ازدياد الطلب على التعليم.

وما سبق تتضح آثار العوامل الاجتماعية على السياسة التعليمية، فمخرجات السياسة التعليمية تعمل بحول الله على تحقيق مطالب المجتمع.

العوامل السكاني:

تؤثر العوامل السكانية في النظم التعليمية والتربوية بدرجة كبيرة، ونتيجة للاختلاف العوامل السكانية من مجتمع لآخر تختلف النظم التعليمية، ومن أهم العوامل السكانية.

أ- التكوين العنصري للسكان:

أي العنصر أو الجنس أو السلالة، التي قال فيها Race يرتبط التكوين العنصري للسكان ارتباطاً كبيراً بالناحية البيولوجية، التي تؤدي إلى ظهور سلالة متميزة تمثل الجنس البشري الأصلي، أو نتيجة لامتزاج أجنس أصيلة متعددة.

والمشكلة العنصرية مشكلة قديمة لها أثرها في تحديد النظم التعليمية، وخاصة في الدول التي توجد بها مجموعات عنصرية.

ب- نمو وتوزيع السكان:

يختلف نمو السكان وتوزيعهم ما بين القرية والمدينة، ولذا يجب مراعاة نمو وتوزيع السكان عند التخطيط لتوزيع الخدمات التعليمية، وذلك بحسب توزيع السكان ونموهم داخل الدولة من منطقة لأخرى وفقاً لأعداد الطلاب.

ج- الانفجار السكاني:

هو أحد الانفجارات التي يشهدها العصر الحالي، ومنها الانفجار المعرفي والمعلوماتي.

ولا يعد الانفجار السكاني مشكلة تعليمية، أو من العوامل المؤثرة في النظم التعليمية إذا سارت معه معدلات التنمية بالسرعة نفسها، ولكن نظراً لتخلف الثانية عن الأولى تظهر المشكلة وخاصة في البلدان النامية، ذات الموارد المحدودة، مما يؤدي إلى فقدان التوازن بين النمو السكاني والتنمية التعليمية، وبالتالي تنخفض معدلات قبول الطلاب بالمراحل التعليمية المختلفة، وتتكدس الفصول بالطلاب، وتعمل المدرسة لأكثر من فترة، أو تستأجر المباني، مما يؤثر على مستوى التعليم ونوعيته.

ومن هنا تؤثر العوامل السكانية في التخطيط لتنفيذ السياسة التعليمية والنظم التعليمية وهناك عوامل أخرى تؤثر في صياغة السياسة التعليمية، والتخطيط لتنفيذ موادها، وتحدد مسارات التنفيذ، لا تقل أهمية عن العوامل السابقة، ومنها العوامل التاريخية، والعوامل الحضارية..الخ. وجميع تلك العوامل تؤثر في السياسة التعليمية، وهي عوامل متداخلة ومتكاملة، كل منها يؤثر في الآخر.

فالسياسة التعليمية تترجم السياسة العامة التي ينتهجها القادة، وتعمل على تحقيق طموحات الدولة وأهدافها، من خلال برامج التربية والتعليم، ولذا كان على السياسة التعليمية أن تستجيب لما يحدث في المجتمع من تغيرات وتحولات، تتطلب مقررات جديدة، وأساليب تربوية متنوعة، ووسائل تعليمية حديثة، تمكن الناشئة من

التعامل مع تلك المخترعات واستخدام وسائل الإنتاج التي ستظهر عند خروجهم للحياة العملية بصورة أفضل بحول الله.

خصائص التعليم الفعال:

1. يزاوج بين النظرية والتطبيق.
2. النمو الشامل المتكامل للمتعلم.
3. اكتساب مهارات التعلم الذاتي.
4. الاهتمام بمستويات التفكير العليا.
5. يشارك المتعلم في عمليات التقييم والتقويم علي مستوي الفرد والمجموعة.
6. يعتمد علي إستراتيجيات العصف الذهني والتعلم التعاوني.

المفاهيم والاتجاهات:

المفاهيم:

وهناك شرطان ضروريان لتكوين المفهوم:

1. إن تتوافر للفرد سلسلة من الخبرات في جانب أو أكثر ومجموعة جوانب التشابه هذه هي التي تؤلف المفهوم الذي يكمن في هذه الخبرات والخبرات التي تمثل هذا المفهوم تعتبر أمثلة ايجابية له أما الخبرات التي لا تمثله في أمثله سلبية.

2. إن يسبق سلسلة الخبرات التي تحتوي هذا المفهوم أو يلحق بها أو يتخللها أمثلة سلبية أي إن من الضروري أن يتوافر تتابع مناسب من الأمثلة الموجبة والسالبة لضمان تعلم المفهوم على نحو سليم. ومن الدراسات التي تناولت تعلم المفاهيم.

وتقوم هذه الخرائط على ترتيب المفاهيم والعلاقات فيما بينها في إطار واضح وبصورة هرمية من الأكثر عمومية إلى الأقل عمومية بحيث تساعد الطلاب على يفهم هذه المفاهيم، ومعرفة العلاقات فيما بينها.

ما المقصود بخريطة المفاهيم؟

خرائط المفاهيم هي عبارة عن رسوم تخطيطية ثنائية البعد تترتب فيها مفاهيم المادة الدراسية في صورة هرمية بحيث تتدرج من المفاهيم الأكثر شمولية والأقل خصوصية في قمة الهرم إلى المفاهيم الأقل شمولية والأكثر خصوصية في قاعدة الهرم، وتحاط هذه المفاهيم بأطر ترتبط بعضها ببعض بأسهم مكتوب عليها نوع العلاقة.

مكونات خريطة المفاهيم:

1- المفهوم العلمي: هو بناء عقلي ينتج من الصفات المشتركة للظاهرة أو تصورات ذهنية يكونها الفرد للأشياء.

مثال: الجملة الاسمية، الجملة الفعلية، الاسم، الفعل،.....الخ.

*** أنواع المفاهيم:**

مفاهيم ربط، مفاهيم فصل، مفاهيم علاقة، مفاهيم تصنيفية، مفاهيم عملية، مفاهيم وجدانية.

2- كلمات ربط: هي عبارة عن كلمات تستخدم لربط بين مفهومين أو أكثر مثل:

ينقسم، تنقسم، تصنف، إلى، هو، يتكون، يتركب، من، له ..... الخ

متى تستخدم خريطة المفاهيم؟

تستخدم خريطة المفاهيم في الحالات الآتية:

- تقييم المعرفة السابقة لدى الطلاب عن موضوع ما.
- تقويم مدى تعرف وتفهم الطلبة للمفاهيم الجديدة.
- تخطيط لمادة لدرس.
- تدريس مادة الدرس.
- تلخيص مادة الدرس.
- تخطيط للمنهج.

أهمية استخدام خريطة المفاهيم:

ويمكن تقسيم أهميتها بالنسبة للمتعلم:

أ- أهميتها بالنسبة للمتعلم تساعده على:

- البحث عن العلاقات بين المفاهيم.
- البحث عن أوجه الشبه والاختلاف بين المفاهيم.
- ربط المفاهيم الجديدة بالمفاهيم السابقة الموجودة في بنيته المعرفية.
- ربط المفاهيم الجديدة وتمييزها عن المفاهيم المتشابهة.
- فصل بين المعلومات الهامة والمعلومات الهامشية، واختيار الأمثلة الملائمة لتوضيح المفهوم.
- جعل المتعلم مستمعا ومصنفا ومرتبا للمفاهيم.
- إعداد ملخص تخطيطي لما تم تعلمه (تنظيم تعلم موضوع الدراسة).
- الكشف عن غموض مادة النص أو عدم اتساقها أثناء القيام بإعداد خريطة المفاهيم.
- تقييم المستوى الدراسي.
- تحقيق التعلم ذي المعنى.
- مساعدة المتعلم على حل المشكلات.
- إكساب المتعلم بعض عمليات العلم.
- زيادة التحصيل الدراسي والاحتفاظ بالتعلم.
- تنمية اتجاهات المتعلمين نحو المواد الدراسية.
- الإبداع والتفكير التأملي عن طريق بناء خريطة المفاهيم وإعادة بنائها.

ب- أهميتها بالنسبة للمعلم:

تكمن أهمية استخدام خرائط المفاهيم بالنسبة للمعلم في كونها تساعد على:

- التخطيط للتدريس سواء لدرس، أو وحدة، أو فصل دراسي، أو سنة دراسية.

- التدريس، وقد تستخدم قبل الدرس (كمنظم مقدم)، أو أثناء شرح الدرس، أو في نهاية الدرس.
- تركيز انتباه المتعلمين، وإرشادهم إلى طريقة تنظيم أفكارهم واكتشافاتهم.
- تحديد مدى الاتساع والعمق الذي يجب أن تكون عليه الدروس.
- اختيار الأنشطة الملائمة، والوسائل المساعدة في التعلم.
- تقويم مدى تعرف وتفهم الطلبة للتركيب البنائي للمادة الدراسية.
- كشف التصورات الخاطئة لدى الطلبة، والعمل على تصحيحها.
- مساعدة الطلبة على إتقان بناء المفاهيم المتصلة بالمواد، أو المقررات التي يدرسونها.
- قياس مستويات بلوم العليا (التحليل والتركيب والتقويم) لدى المتعلم لأنه يتطلب من المتعلم مستوى عاليا من التجريد عند بناء خريطة المفاهيم.

ما هي خطوات بناء خريطة المفاهيم؟

1. اختيار الموضوع المراد عمل خريطة المفاهيم له، وليكن وحدة دراسية، أو درسا، أو فقرة من درس بشرط أن يحمل معنى متكامل للموضوع.
2. تحديد المفاهيم في الفقرة (المفهوم الأساسي والمفاهيم الأخرى) ، ووضع خطوط تحتها.
3. إعداد قائمة بالمفاهيم وترتيبها تنازليا تبعا لشمولها وتجريدها.
4. تصنيف المفاهيم حسب مستوياتها والعلاقات فيما بينها وذلك عن طريق وضع المفاهيم الأكثر عمومية في قمة الخريطة، ثم التي تليها في مستوى تال، وترتيب المفاهيم في صفين كبعدين متناظرين لمسار الخريطة.
5. ربط المفاهيم المتصلة، أو التي تنتمي لبعضها البعض بخطوط، وكتابة الكلمات الرابطة التي تربط بين تلك المفاهيم على الخطوط.

الاتجاهات:

يحتل موضوع الاتجاهات أهمية خاصة في علم النفس الاجتماعي، وعلم النفس التربوي، فالاتجاهات النفسية الاجتماعية من أهم نواتج عملية التنشئة الاجتماعية، وهي في نفس الوقت من أهم دوافع السلوك التي تؤدي دورا أساسيا في ضبطه وتوجيهه.

وكما هو معلوم، أن من أهم وظائف التربية بصفة عامة، أن تكون لدى الناشئة اتجاهات تساعدهم على التكيف مع مشكلات العصر، و أن تعمل على تغيير الاتجاهات غير المرغوبة، والتي قد تعوق تطور المجتمع.

لقد أصبح اهتمام الباحثين بهذا الموضوع، يتجاوز حدود العملية التربوية في حد ذاتها، إلى دراسة دور المدرسة في الارتقاء المعرفي والوجداني والاجتماعي للفرد، ومدى الصلة بين متغيرات البيئة التربوية، وبين التنشئة الاجتماعية، وامتدت صورة الاهتمام لتشمل عملية اتخاذ القرار في الفصل الدراسي، وعمليات التعلم، والأداء المدرسي ودور المدرس كمؤثر هام في سلوك الطلبة؛ بمعنى أنه ما دام المدرس يقضي جزءا كبيرا من وقت عمله في التعامل مع الطلبة كجماعات، فهو إذن في حاجة إلى فهم مبادئ السلوك الجماعي، ليصبح أكثر قدرة على التعامل مع القوى والعوامل التي تؤثر في المواقف الجماعية والتي تسهل التعلم أو تعطله.

تعريف الاتجاهات:

لا يوجد تعريف موحد لمفهوم الاتجاهات النفسية، وعلى الرغم من عدم الاتفاق الكامل بين باحثي علم النفس الاجتماعي حول ما يسمى بالاتجاه إلا أنه هناك قاسم مشترك يجمع بين أكثر التعريفات المعاصرة لهذا المصطلح، إذ أنها تصب في أن الاتجاه عبارة عن مجموعة من الأفكار والمشاعر والادراكات والمعتقدات حول موضوع ما، توجه سلوك الفرد وتحدد موقفه من ذلك الموضوع.

مفاهيم متصلة بالاتجاهات:

هناك العديد من المفاهيم ذات الصلة بمفهوم الاتجاه النفسي، وهذه المفاهيم هي:

- مفهوم القيمة؛ إن الفرق بين القيم والاتجاهات هو الفرق بين العام (القيمة) والخاص (الاتجاه)، فالقيم تجريدات أو تعميمات تتضح أو تكشف عن نفسها من خلال تعبير الأفراد عن اتجاهاتهم نحو موضوعات محددة، وبمعنى آخر أن مفهوم القيمة أعم وأشمل من مفهوم الاتجاه، وأن القيم تقدم المضمون للاتجاهات.
- مفهوم المعتقد؛ فهو له صلة بمفهوم الاتجاه، وهو أضيق من مفهوم الاتجاه، ويعني مجرد معارف الشخص وتصوراته عن موضوع ما، أو أشخاص بعينهم، ومن ثم فالمعتقد ذو طبيعة معرفية (أو معلوماتية) ولا يتصف بالصفة الانفعالية، وبالتالي يشير إلى مكون واحد من مكونات الاتجاه.
- مفهوم المشاعر؛ وهي ردود الفعل الوجدانية أو الانفعالية المرتبطة بإحدى الموضوعات، وتشكل المشاعر أساس التقويم الانفعالي وبالتالي فهي نوع من الاستمرار والدافعية، كما أنها أضيق من الاتجاهات، وتمثل إحدى مكوناتها الثلاثة.
- مفهوم الميل؛ يرتبط مفهوم كل من الميل والاتجاه ارتباطا وثيقا، ولكن الاتجاه أوسع في معناه، وتعتبر الميول اتجاهات نفسية تجعل الشخص يبحث عن أوجه نشاط أكثر من ميدان معين، ومع ذلك فإن كل من الاتجاه والميل، عبارة عن وصف لاستعداد الفرد للاستجابة لشيء ما بطريقة معينة.
- مفهوم الرأي؛ ويشير إلى ما نعتقد أنه صواب، وعلى ذلك، فهو وسيلة التعبير اللفظي عن الاتجاه، كذلك أن الرأي هو الوحدة البسيطة، والاتجاه هو الوحدة الأكثر تركيبا.

مكونات الاتجاهات النفسية:

إن عملية تكون أو اكتساب الاتجاهات النفسية هي عملية ديناميـــة، أو هـــي محصلة عمليات تفاعل معقدة بـــين الفـــرد وبـــين معالـــم بيئتـــه الفيزيقيـــة والاجتماعية؛ بحيث يمكن عبر القنوات المتعددة لهذا التفاعل، امتصاص واكتســـاب الاتجاهات النفسية. ويمكن حصر مكونات الاتجاهات النفسية في:

- المكـــون المعرفـــي؛ يتمثل المكون المعرفي في كل ما لـــدى الفـــرد مـــن عمليات إدراكية ومعتقدات وأفكار تتعلق بموضوع الاتجاه، ويشمل ما لديه من حجج تقف وراء تقبله لموضوع الاتجاه.
- المكـــون العاطفـــي (الانفعالي)؛ يتجلى مـــن خـــلال مشـــاعر الشـــخص ورغباته نحو الموضوع، و من إقباله عليه أو نفوره منه، و حبه أو كرهـــه له.
- المكـــون السلوكـــي؛ يتضح في الاستجابة العملية نحو الاتجاه بطريقة ما، فالاتجاهات كموجهات سلوك للإنسان تدفعه إلى العمل على نحـــو ســـلبي عندما يمتلك اتجاهات سلبية لموضوعات أخرى.

وظائف الاتجاهات:

يمكن تحديد وظائف الاتجاه في أنه:

1. يحدد طريق السلوك ويفسره.
2. ينعكس على سلوك الفرد في أقواله وأفعاله وتفاعله مـــع الآخـــرين ومـــع الجماعات المختلفة في الوسط الثقافي الذي يعيش فيه.
3. ينظم العمليات الدفاعية والانفعالية والإدراكيـــة والمعرفيـــة حـــول بعـــض النواحي الموجودة في المجال الذي يعيش فيه الفرد.
4. يسهل للفرد، القدرة على السلوك، واتخاذ القرارات في المواقـــف النفســـية المتعددة في شيء من الاتساق والتوحيد، من دون تردد أو تفكير فـــي كـــل موقف، وفي كل مرة تفكيرا مستقلا.

5. يبلور ويوضح صورة العلاقة بين الفرد وعالمه الاجتماعي.
6. يوجه استجابات الفرد للأشخاص والأشياء والموضوعات بطريقة تكاد تكون ثابتة.
7. تحمل الفرد على أن يحس ويدرك ويفكر بطريقة محددة إزاء موضوعات البيئة الخارجية.
8. يعبر الاتجاه المعلن، عن مسايرة الفرد لما يسود مجتمعه من معايير وقيم ومعتقدات.

إن معلم اللغة العربية يجب أن يؤكد مفاهيم معنية، وإذا كانت هذه المفاهيم واضحة في عقله فسوف يكون نشيطاً في الغرفة الصفية لتدريس اللغة والتأكيد على ما يستطيع الطلبة فهمه. فاللغة تعتمد على الكلمات والكلمات رموز مكتوبة ومتكلمة متحررة من المواقف المحسوسة أو مرتبطة بها والإنسان وحده هو الذي يستطيع استعمال الكلمات من غير اللغة الرمزية فلن تكون للإنسان حضارة ولن يتمكن من نقل الأفكار ولن يكون له أدب أو علم أو فن أو دين ولو أن بعضاً من تفكيرنا يمكن أن يحدث بطرق أخرى إلا أن معظم تفكيرنا يحدث باللغة. واستعمال العمد للغة بقصد الزور والنفاق بضعف أسس الاتصال والفهم بين بني الإنسان وفهم الكلمات والجمل يتطلب أكثر من تحديد معانيها منفصلة إنه يستلزم وعيا بالغرض الذي وراءها وفهمها لعلاقاتها بغيرها من الكلمات وإدراكا للأفكار التي تتضمنها. واللذين يسيطرون على لغة التحدث هم الذين لديهم القدرة على إدراك ذلك كله ومن ثم يشعرون بالاطمئنان ويسهل عليهم الاتصال ولديهم الثقة في أن الآخرين يفهمون ما يقولون.

الفصل الرابع

اللغة والتفكير

الفصل الرابع

اللغة والتفكير

تمهيد	مهارات التفكير الإبداعي
مفهوم التفكير	ثانيا: التفكير الناقد
التفكير عملية وراثية أم تربوية	أهمية تنمية التفكير الناقد
التفسير العلمي للتفكير	مهارات التفكير الناقد
ماهية التفكير	معايير التفكير الناقد
الدعوة إلى التفكير	ثالثاً: التفكير العلمي
ضرورة تعليم التفكير	التفكير العلمي وخصائصه
خصائص التفكير	خصائص التفكير العلمي
ميزات التفكير الجيد	خطوات حل المشكلات بطريقة التفكير العلمي
كيفية التفكير في عملية التفكير	عوائق التفكير العلمي
فوائد طريقة التفكير في عملية التفكير	رابعاً: التفكير المعرفي
مهارات التفكير	التفكير فوق المعرفي
مراحل تعليم مهارات التفكير	تنمية مهارات التفكير في المدارس
عناصر التفكير	مقومات نجاح تدريس تنمية مهارة التفكير
عوامل نجاح تعليم التفكير	مهارات لتنمية تفكير طلبتك
مُتعلقات التفكير	خصائص المدرسة التي تنمي التفكير والإبداع
خصائص منطقة التفكير	خصائص الفصل المثير للتفكير
مستويات التفكير	سلوكيات المعلم المثيرة للتفكير
معززات عملية التفكير	استراتيجيات تقويم التفكير
أهمية تنمية التفكير	اجراءات لتنمية تفكير طلبتك
أنواع التفكير	معوقات تنمية التفكير في الغرفة المدرسية
أولا: التفكير الإبداعي	اللغة والتفكير
لماذا ننمي الإبداع؟	علاقة اللغة في التفكير
معوقات التفكير الإبداعي	

تمهيد

تحرص المؤسسات التربوية الواعية والملتزمة على تحديد أسس علمية تمكنها من تحقيق أهدافها، وهذه الأسس تتمثل في إعداد برامج دراسية مؤثرة وتأهيل المعلمين لتنفيذ هذه المناهج بكفاءة عالية، وذلك بتوفير مختلف البرامج والتقنيات وورش العمل، لإكسابهم مهارات تمكنهم من تأدية رسالتهم والقيام بواجباتهم المتمثلة في تحقيق عدد من الأهداف المحورية والتي من أبرزها: إحداث تغييرات مرغوبة في سلوك طلابهم، وتنمية مهارات وطرائق تفكيرهم، وصولاً إلى بناء شخصياتهم بناءً سوياً متوازناً لكي تسير في دروب الحياة وهي واثقة وآمنة، وقادرة على مواكبة التفجر المعرفي الهائل الذي يميّز القرن الحادي والعشرين، وقد اعتمدت التربية الملتزمة من أجل تحقيق أهدافها النبيلة على عدد من الاستراتيجيات الفاعلة والمؤثرة من أبرزها:

1. تأهيل المعلمين تأهيلاً حقيقياً نظرياً وعملياً، وتنمية كفاياتهم أثناء الخدمة باستمرار.
2. تخطيط وبناء مناهج دراسية عصرية تلائم ظروف الحياة المتجددة، وتتضمن تدريبات مدروسة شاملة تنفذ في مواقف صفية ولا صفية متكاملة تربي التفكير وتنمي الإبداع.
3. تخطيط وتنفيذ دورات علمية عملية لتعزيز آثار المناهج الدراسية، ولتنفيذ أسلوب حل المشكلات لتنمية مهارات التفكير عند الطلبة العاديين ووصولاً إلى الإبداع عند المتفوقين سعياً حثيثاً نحو تربية العقل ليصبح قادراً على التفكير الخلّاق وعلى التمييز الدقيق بين النافع والضار.
4. تثقيف أولياء الأمور لتمكينهم من المساهمة في رعاية أبنائهم لتحقيق أهداف المدرسة.

وتعد مهارة التفكير من أبرز الأهداف التي تسعى المؤسسات التربوية المستقلة لتحقيقها، لذلك فهي تسخّر كل طاقاتها ليصبح الطلاب المنتسبين إليها قادرين على التعامل الواعي مع الظروف المتغيّرة التي تحيط بهم. غير أن كثيراً من المدارس فيما يسمى ببلدان العالم الثالث لا تتوقف كثيراً عند هذه الحقيقة الناصعة وتقصر جل اهتمامها على تلقين الطلاب كمّاً من المعارف التي لا يقوى الطالب في كثير من الأحيان على توظيفها في حياته العملية، ولا يلبث أن ينساها بعد أن يجتاز اختبارات تقيس مدى حفظه لها من أجل أن يحصل على الشهادة التي يصبو إليها.

ورغم أن القائمين على التربية في العالم العربي يكثرون من الحديث عن التطوير وعن تعليم مهارات التفكير إلا أنهم لا يعنون ما يقولون أو يكتبون، ويختبرون طلابهم في معظم المواد الدراسية بأسئلة تقيس المعلومات المختزنة وليس القدرة على التفكير. لذلك نجد أن المعلم الذي يريد أن ينجح في عمله، ويحافظ على مورد رزقه، هو الذي يحتفظ بجميع أوراق الموقف الصفي في يده، فلا يسمح لطالب بحركة ولا بإبداء رأيه، وما عليه إلا أن يحفظ ما يملى عليه دون التطرق في معظم الأحيان إلى القيم التي يترتب عليها تغيّر في السلوك.

إن هدف التربية الأول الذي تسعى لتحقيقه هو تربية قدرات الطلاب على التفكير How to think، وبناء عليه فإنه ينبغي تطوير أدوات الاختبارات لتقيس التغيّر الحاصل في السلوك، وليس فقط المعارف المختزنة. لذلك فإن:

1. القدرة على التفكير السوي حق مشروع ومطلب ملح لكل طفل يحيا فوق هذه الأرض.
2. القدرة على التفكير تتطلب وجود:

أ- معلمين مؤهلين تأهيلاً نظرياً وعملياً كاملاً وقادرين على تربية الطلاب على الإبداع.

ب- مناهج دراسية مؤثرة ووسائل تعليمية حديثة ملائمة لكل مرحلة من مراحل نمو هذا الطفل، وقادرة على تفعيل عملية التفكير.

ت- أسرة مثقفة واعية متفهمة لمتطلبات العصر.

3. مهمة المدرسة الرئيسة هي توفير كل هذه الظروف لأطفالها ليصبحوا قادرين على التفكير السليم والتفاعل مع مشكلات الحياة بوعي.

والمعلم المبدع هو الذي يتمكن من التخطيط لموقف صفي قائم على مجموعة من الأهداف السلوكية المنظمة والمتكاملة، ويعمل على تحقيقها من خلال تفاعل نشط متعدد الأطراف يبرز من خلال:

- الحوار الهادئ الجاد بين جميع المتحاورين.
- فهم حاجات الأطفال والعمل على إشباعها وتلبيتها.
- علاقات إنسانية قائمة على المودة وعلى الاحترام المتبادل.
- تعزيز ثقة الطفل بنفسه ليغدو قادراً على القيام بدوره دون اضطراب.
- تزويد الطفل بالمعارف التي تفيده في البحث عن الحقائق والحلول والتعامل مع قضايا الحياة بنجاح.
- مراعاة الفروق الفردية بين الأطفال المتواجدين على مقاعد الدراسة.
- تطويع الأساليب والوسائل لتتلائم عقل الطفل وقدرته على التفكير.
- التدرج في تناول الأهداف من السهل البسيط إلى السامي المتشابك.
- التكامل بين الأهداف المعرفية والمهارية والوجدانية والاجتماعية.

مفهوم التفكير:

حث القرآن الكريم الناس على التفكر في ملكوت الله، وجعل التفكر من السمات المميزة لأصحاب العقول الراجحة، ووصفهم بأنهم دائما ﴿وَيَتَفَكَّرُونَ فِي خَلْقِ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ﴾ [آل عمران:191]. ويعد التفكير من أبرز الصفات التي تسمو ببني البشر عن غيرهم من مخلوقات الله، وهو من الحاجات المهمة التي لا تستقيم

حياته بدونها، ولا يتخلى عنه إلا في حالة غياب الذهن، وحيث إن الإنسان يحتاج إلى التفكير في جميع مراحل عمره لتدبير شؤون حياته فإنّ المؤسسات التربوية الجادّة والملتزمة تهدف إلى تنمية التفكير وتتعهد بعنايته ورعايته.

والتفكير إما أن يكون عارضاً أو مقصوداً؛ والتفكير العارض سهل لا يتطلب عناءً كبيراً، ولا يحتاج إلى خطوات منظمة وإنما يعرض لصاحبه بطريقة آلية بسيطة كأن يجيب على سؤال سهل فيذكر اسمه أو عمره إذا سئل عنه. وأما التفكير المقصود فهو الذي يقود إلى الإبداع وفق خطوات مسلسلة ومنظمة، ويتطلب عناءً كبيراً وخبرات ونظريات وقوانين مختزنة يُستفاد منها في التوصل إلى الحل المنشود، وهو عملية معقدة تكشف عن ممارسات الناس المتباينة، وتتبوأ مستوىً عالمياً بين مستويات النشاط العقلي والتي يترتب عليها سلوك متطور كالقدرة على التعامل مع المشكلات أو اتخاذ قرارات أو محاولة فهم قضايا معدة، فيجعل لحياة الإنسان القادر على التفكير السليم معنى وقيم.

وقد استمد الباحثون المعاصرون معلوماتهم عن التفكير من ثلاثة مصادر رئيسة هي: الفلسفة وعلم النفس وعلم جراحة الأعصاب آخذين بعين الاعتبار أن تعليم التفكير لا يتم بمعزل عن البيئة الاجتماعية المحيطة بالطفل، لذلك فإنه ينبغي مراعاتها أثناء تدريب الطفل على ممارسة هذه العملية ذات العناصر المتشابكة.

وقد تباينت آراء الباحثين التربويين وعلماء النفس حول مفهوم التفكير، وذلك لأن هذه الظاهرة تتضح من خلال ملاحظة سلوك الإنسان في المواقف الحياتية المتباينة، لذلك يعد التفكير من أكثر أنماط السلوك البشري تعقيداً. ومن أبرز التعريفات التي أشار إليها هؤلاء الدارسين ما يأتي:

يرى عبد الحليم (1996م) أن التفكير "مفهوم افتراضي يشير إلى عملية داخلية تُعزى إلى نشاط ذهني معرفي تفاعلي انتقائي قصدي موجّه نحو مسألة ما،

أو اتخاذ قرار معين، أو إشباع رغبة في العلم، أو إيجاد معنى أو إجابة عن سؤال ما ويتطور التفكير لدى الفرد تبعاً لظروفه البيئية المحيطة.

ويعرفه حبيب 1995م بأنه: "عملية عقلية معرفية وجدانية عليا تُبنى وتؤسس على محصلة العمليات النفسية الأخرى كالإدراك والإحساس والتخيل، وكذلك العلميات العقلية كالتذكر والتجريد والتعميم والتمييز والمقارنة والاستدلال، وكلما اتجهنا من المحسوس إلى المجرد كان التفكير أكثر تعقيداً.

ويعرفه جروان 2002م بأنه: "عملية كلية نقوم عن طريقها بمعالجة عقلية للمدخلات الحسيّة والمعلومات المسترجعة لتكوين الأفكار أو استدلالها أو الحكم عليها، وهي عملية غير مفهومة تماماً، وتتضمن الإدراك والخبرة السابقة والمعالجة الواعية والاحتضان والحدس، وعن طريقها تكتسب الخبرة معنى".

ويعرفه الحارثي 2001م بأنه: "ذلك الشيء الذي يحدث في أثناء حل مشكلة وهو الذي يجعل للحياة معنى.. وهو عملية واعية يقوم بها الفرد عن وعيٍ وإدراك ولكنها لا تستثني اللاوعي وتتأثر بالسياق الاجتماعي والسياق الثقافي الذي تتم فيه..".

وعرفه خوالده (2010) بأن التفكير عملية عقلية وجدانية متواصلة، يقوم بها الإنسان ما دام عقله سليماً، وعلى وجه الخصوص حين يتعرض لمعضلة أو حين يرغب في تحقيق مكسب، وتتأثر بثقافة الإنسان وخبراته وبيئته بالظروف المحيطة به، وتفيده في حل مشكلاته وفي اتخاذ قراراته. أو هو إعمال العقل في أمر ما، والبحث فيه للوصول إلى حقيقته، وأنه خاص بالإنسان عن سائر المخلوقات الأخرى.

وبناء عليه فإن التفكير عملية عقلية يقوم بها الإنسان حين يتعرض لمعضلة أو حين يرغب في تحقيق مكسب وتتأثر بثقافة الإنسان وخبراته وبيئته وبالظروف المحيطة به وتفيده في حل مشكلاته وفي اتخاذ قراراته.

ونخلص من التعريفات الآنفة إلى أن العناصر المكونة لعملية التفكير تتمثل في: جروان 2002م.

1. عمليات معرفية معقدة (مثل حل المشكلات) وأقل تعقيداً (كالاستيعاب والتطبيق والاستدلال) وعمليات توجيه وتحكم فوق معرفية.
2. معرفة خاصة بمحتوى المادة أو الموضوع.
3. استعدادت وعوامل شخصية (اتجاهات، موضوعية، ميول).

ويرى جيمس كييف 1995م أن عملية التفكير تتطور في أربعة مستويات هي:

1. مستوى الضوابط المعرفية التي تعدّ من القرارات الأساسية في عملية اكتساب المعرفة وتوجيه عمليات الفكر.
2. مستوى تعلم كيفية التعلم وهي الطرق التي تساعد المتعلم في تنظيم إجراءات كيفية الحصول على المعرفة وتعديلها.
3. مستوى التفكير المرتبط بالمحتوى المعرفي.
4. مستوى التفكير التأملي.

التفكير عملية وراثية أم تربوية:

اختلف العلماء حول أثر التربية والوراثة في قدرة الأطفال – خاصة – على التعلم، فمنهم من جعل الأثر الأوفر لعوامل التربية والبيئة بشكل عام، ومنهم من رأى أن عامل الوراثة أهم وهو المحور لعملية التفكير، ولكن هناك اتفاق على أن لكل من الوراثة والتربية دوراً محدداً في القدرة على التفكير، وفي قبوله للتعلم، غير أن التربية الحديثة تولي عنايتها للبيئة العلمية وآثارها على الدماغ الذي هو آلة التعلم، وهو موضع عنايتها واهتمامها.

وقد أثبتت دراسات عديدة أن للبيئة الصحية تربوياً دوراً ملموساً في تكوين ارتباطات عالية في الدماغ،وأنها تجعل قشرته الخارجية أكثر سماكة وقوة، مما يترتب عليه قدرة أفضل على التعلم.

وتعد قدرة المناهج الدراسية على تحدي عقل المتعلم من أبرز مكونات البيئة التعليمية الجيدة، يضاف إليها التحديث المستمر للمواد الدراسية والأساليب التعليمية المتبعة كالتعلم الرمزي أو المشروعات أو اللعب، وكذلك الوسائل المعينة المتطورة كالحاسب الآلي والمحاضرات والرحلات، وكذلك تغيير استراتيجيات التعليم بما يتناسب مع طبيعة المحتوى الدراسي وقدرة الطلبة على الاستيعاب. ومن مكونات البيئة التعليمية الجيدة أيضاً قدرتها على تقديم تغذية راجعة للأساتذة والمتعلمين، وتوظيف وسائل التعزيز لأفعالهم وأقوالهم وتمكينهم من التفاعل مع المجتمع والتكيف مع عناصره، وكذلك تخفيف الضغوط التي يتعرضون لها فيشعرون بالسعادة والارتياح، لأنهم يجدون من يقدر إنجازاتهم، فيستمتعون بدراساتهم، ويقبلون عليها بشغف (المفلح، 1427هـ).

التفسير العلمي للتفكير:

يمثل التفكير أعقد أنواع السلوك البشري، وذكرت الدكتورة (جودث جرين) في كتابها التفكير واللغة ترجمة الدكتور "عبدالرحمن عبدالعزيز العبدان" ص"4": إن الخاصية التي يتميز بها التفكير هي قدرة الإنسان على تفحص الأعمال أو الأشياء واستعراضها بصفة رمزية وخيالية لا بصفة فعلية، أي بنفس الطريقة التي يسلكها مهندس الجسور مثلا عندما يصنع نموذجاً مصغراً لجسر ليجرب قدرة تحمله وصلابته من دون اللجوء إلى تكاليف بناء جس حقيقي في كل مرة يبني فيها جسراً التفكير يمكن النظر إليه على اعتبار عملية معرفية تتميز باستخدام الرموز لتنوب عن الأشياء والحوادث، والرمز هو أي شيء يقوم مقام ذات الشيء أو يدل عليه ونحن نفكر عن طريق استخدام الرموز، وبما أن اللغة التي نلفظها هي عبارة عن عملية رمزية غنية، فالكثير من تفكيرنا يقوم على استخدام اللغة.

ماهية التفكير:

التفكير يشكل حلقة الوصل بين دوائر العقل الأربع وهي: التساؤل والتفكر والانشغال الذهني والإبداع. وقد يكون التفكير سكونياً (استاتيكياً) يرتكز في العقل دونما اندفاع نحو إنجاز ملموس، وكذلك قد يكون حركياً (ديناميكياً) يتبلور على شكل إنجازات ملموسة تجري في صورة الأقوال والأفعال والممارسات، وحتى يكون الأمر مثمراً وفعّالاً لابد أن يكون هناك مزج بين الطبيعة الإستاتيكية والحركية الديناميكية لعملية التفكير وإلا تحولت الطاقة التفكيرية لدى الإنسان إلى طاقة كامنة تشبه ثروات الأرض الدفينة في باطنها لا يمكن الاستفادة منها إلا بعد عمليات استصلاح واستكشاف وتفعيل.

ويترتب على ضعف أو عدم الاستخدام الأمثل للقدرة التفكيرية لدى الإنسان نتائج غير محمودة وغير مريحة للنفس والمجتمع وذلك في الدنيا والآخرة، ومن هذه الأمور:

1. تبديد طاقةٍ أنعمَ اللهُ تعالى بها على الإنسان وإضاعتها وتشغيلها في غير الاتجاه المطلوب وبالطريقة التي لا تتفق مع غاية الخلق والوجود ورسالة الحياة والتكليف الرباني للإنسان.
2. ارتداد الطاقة الذاتية لدى الإنسان إلى ذاتها فتعمل على إخماد طاقات وقدرات أخرى في النفس والجسم إضافة إلى إخماد ذاتها بذاتها مما يولد الإحباط والملل والشعور بالعجز والكسل والهم والغم وبالتالي تبلد الإحساس وخدر الإرادة وشلل القدرات.
3. قلة الإنجازات النوعية المُفضية إلى الإحساس (الإتقان) وهذا يؤدي بدوره إلى ما يلي:
   - إضاعة الوقت والحياة.
   - الضيق والقلق والحسرة.
   - الهم والغم والأسف.
   - ضعف الثقة بالنفس.

بينما الإنجاز النوعي يؤدي إلى تبديد ذلك ويعمل على إدخال البهجة إلى القلب وتعزيز الثقة بالنفس وهذا يؤدي إلى بروز وبزوغ أفكار نوعية جديدة تساهم في زيادة إنتاجية التفكير وتميز مجالاته ونوعية أدائه.

الدعوة إلى التفكير:

من الابتلاء والامتحان الذي جعله الله في هذه الدار أن جعل الحياة مليئة بكثير من المشاكل سواء منها ما كان يواجه الأفراد أو الجماعات أو الأمم، وحل هذه المشاكل يتطلب بذل شيء من الجهد قل أو كثر، وحجر الأساس في هذا الجهد هو التفكير للوصول إلى أفضل الحلول.

أمتنا الإسلامية تواجه في هذا الزمان كثيراً من المشاكل والتحديات التي تتهددها في هويتها بل في أصل وجودها، بعض هذه المشاكل من صنع أعدائها وبعضها بسبب تفريط أبنائها، وبعضها الآخر بسبب هذا وذاك، وبرغم أن التفكير – بعد التوكل على الله– هو مفتاح حل هذه المشكلات وسبيل مواجهة التحديات إلا أننا نجد تفريطاً كبيراً على مستوى الأفراد والمؤسسات والدول في هذا الجانب.

يحصل هذا التفريط في واقع أمتنا رغم أن الدعوة للنظر منهج قرآني أصيل تكرر في العديد من الآيات الكريمة وتعددت صوره، فمن دعوة للتأمل في ملكوت الله ليوقن الإنسان أنه لا خالق إلا الله كما في قوله تعالى: ﴿ٱللَّهُ ٱلَّذِى سَخَّرَ لَكُمُ ٱلْبَحْرَ لِتَجْرِىَ ٱلْفُلْكُ فِيهِ بِأَمْرِهِۦ وَلِتَبْتَغُوا۟ مِن فَضْلِهِۦ وَلَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ ﴿١٢﴾ وَسَخَّرَ لَكُم مَّا فِى ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَمَا فِى ٱلْأَرْضِ جَمِيعًا مِّنْهُ ۚ إِنَّ فِى ذَٰلِكَ لَءَايَٰتٍ لِّقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ ﴿١٣﴾﴾ [الجاثية:12-13] وقوله سبحانه: ﴿أَفَلَا يَنظُرُونَ إِلَى ٱلْإِبِلِ كَيْفَ خُلِقَتْ ﴿١٧﴾ وَإِلَى ٱلسَّمَآءِ كَيْفَ رُفِعَتْ ﴿١٨﴾ وَإِلَى ٱلْجِبَالِ كَيْفَ نُصِبَتْ ﴿١٩﴾ وَإِلَى ٱلْأَرْضِ كَيْفَ سُطِحَتْ ﴿٢٠﴾﴾ [الغاشية:17-20] إلى دعوة للتفكر فيما جاء به النبي ﷺ ليوقن الناس أنه رسول الله حقاً وصدقاً ﴿قُلْ إِنَّمَآ أَعِظُكُم بِوَٰحِدَةٍ ۖ أَن تَقُومُوا۟ لِلَّهِ مَثْنَىٰ وَفُرَٰدَىٰ ثُمَّ تَتَفَكَّرُوا۟ ۚ مَا بِصَاحِبِكُم مِّن جِنَّةٍ ۚ إِنْ هُوَ إِلَّا نَذِيرٌ لَّكُم بَيْنَ يَدَىْ عَذَابٍ شَدِيدٍ ﴿٤٦﴾﴾ [سبا:46]

إلى دعوة للتأمل في حال الأمم الغابرة التي كذبت رسلها لأخذ العظة والعبرة ﴿قُلْ سِيرُوا فِي الْأَرْضِ ثُمَّ انظُرُوا كَيْفَ كَانَ عَاقِبَةُ الْمُكَذِّبِينَ ﴿١١﴾﴾ [الأنعام:11]

ويحصل هذا التفريط أيضاً رغم أن التفكر والدعوة إليه منهج رباني سلكه أنبياء الله عز وجل ومن سار على دربهم للوصول إلى الحق، فها هو نوح عليه الصلاة والسلام يحاول تحريك الجمود المخيم على عقول المشركين ﴿أَلَمْ تَرَوْا كَيْفَ خَلَقَ اللَّهُ سَبْعَ سَمَاوَاتٍ طِبَاقًا ﴿١٥﴾ وَجَعَلَ الْقَمَرَ فِيهِنَّ نُورًا وَجَعَلَ الشَّمْسَ سِرَاجًا ﴿١٦﴾﴾ [نوح:16]، ومن بعده يسلك إبراهيم الخليل عليه السلام نفس هذا المسلك مع عبدة النجوم والكواكب من قومه فيمر على ما يعبدونه منها، على كوكب وعلى القمر وعلى الشمس ثم يصدمهم في كل واحدة منها بأنها من الآفلين فلا تصلح أن تكون إلهاً من دون الله، وهكذا كل نبي من أنبياء الله كان يدعو قومه للتأمل والتفكر ويحاورهم بالحجة والبرهان.

ولم تختلف حال نبينا محمد ﷺ عن حال إخوانه فها هو قبل البعثة يعتزل الناس الليالي ذوات العدد في غار حراء للتفكر، ثم ها هو بعد البعثة يلتزم أمر الله سبحانه وتعالى فيدعو الكفار للتفكر: ﴿قُلْ أَرَأَيْتُمْ إِن جَعَلَ اللَّهُ عَلَيْكُمُ اللَّيْلَ سَرْمَدًا إِلَىٰ يَوْمِ الْقِيَامَةِ مَنْ إِلَٰهٌ غَيْرُ اللَّهِ يَأْتِيكُم بِضِيَاءٍ ۖ أَفَلَا تَسْمَعُونَ ﴿٧١﴾ قُلْ أَرَأَيْتُمْ إِن جَعَلَ اللَّهُ عَلَيْكُمُ النَّهَارَ سَرْمَدًا إِلَىٰ يَوْمِ الْقِيَامَةِ مَنْ إِلَٰهٌ غَيْرُ اللَّهِ يَأْتِيكُم بِلَيْلٍ تَسْكُنُونَ فِيهِ ۖ أَفَلَا تُبْصِرُونَ ﴿٧٢﴾﴾ [القصص:71-72]، ﴿قُلْ أَتَعْبُدُونَ مِن دُونِ اللَّهِ مَا لَا يَمْلِكُ لَكُمْ ضَرًّا وَلَا نَفْعًا ۚ وَاللَّهُ هُوَ السَّمِيعُ الْعَلِيمُ ﴿٧٦﴾﴾ [المائدة:76].

وقد وعى سلفنا الصالح هذه المسألة، وآثارهم تدل على ذلك فقد كان أبو ذر رضي الله عنه يقضي نهاره أجمع في ناحية البيت يتفكر، وكان أفضل عمل أبي الدرداء رضي الله عنه التفكر والاعتبار كما قالت أم الدرداء، وكان يقول: تفكر ساعة خير من قيام ليلة، وبمثله قال الحسن البصري، وقال عمر بن عبد العزيز: الفكرة في نعم الله

أفضل العبادة، وقيل لإبراهيم إنك تطيل الفكرة فقال: الفكرة مخ العقل، وكان سفيان بن عيينة كثيراً ما يتمثل بقول القائل: إذا المرء كانت له فكرة... ففي كل شيء له عبرة، وكان يقول: الفكرة نور يدخل قلبك.

ولئن كان من المعيب أن تكون أمة {اقرأ} لا تقرأ، فإنه من المعيب كذلك أن تعطل ملكة العقل التي فضل الله بها بني آدم على سائر الحيوان، والتي أمر في غير آية كريمة بإعمالها، ونحن بتعطيل هذه الملكة نقدم خدمة عظيمة لأعدائنا الذين يريدون إغراقنا في الشهوات والشبهات وفي اللهث خلف لقمة العيش ولا يريدوننا أن نفكر بما يدور من حولنا لنرى أن كثيراً مما حاق بأمتنا إنما هو نتيجة مكرهم بنا كما مكر أسلافهم {ومكروا مكراً كباراً} {وإن كان مكرهم لتزول منه الجبال} وبرغم أنه ﴿وَلَا يَحِيقُ ٱلۡمَكۡرُ ٱلسَّيِّئُ إِلَّا بِأَهۡلِهِۦ﴾ [فاطر:43] إلا أن الأمة مطالبة بتغيير هذا الواقع المرير الذي تعيشه، وأولى خطوات التغيير تبدأ بالتفكير.

من جهة أخرى فإن استخدام ملكات العقل في التفكير ثم في التقرير والعمل بنتائجه مدخل مهم من مداخل الدعوة إلى الله عز وجل، وبخاصة في هذا العصر الذي عظمت فيه كثير من الأمم في الشرق والغرب مكانة العقل، ومع دخول عصر القنوات الفضائية والشبكة العنكبوتية فإن الفرصة متاحة أمام أهل الخير والصلاح لنشر ما من الله به عليهم من نور الهداية -من ديارهم- إلى كل مكان في العالم، بالحوار والإقناع والمجادلة بالتي هي أحسن وبدعوة الخلق للتأمل والتفكر في آيات الله الكونية المبثوثة في الآفاق، وفي آياته الشرعية المبثوثة في الكتاب العزيز.

ضرورة تعليم التفكير:

تعتبر القدرة على التفكير من أكثر أهداف المدرسة العصرية إلحاحاً، وذلك نظراً للتفجر المعرفي الهائل الذي يشهده هذا القرن، ولازدياد المشكلات التي تبحث عن حلول لها، لذلك فقد أصبحت التربية الحديثة تهتم بتدريب المتعلمين على ممارسة مهارات حل المشكلات ليصبحوا قادرين على التكيف مع متطلبات حياتهم

الواقعية، وعلى التفكير الإبداعي البنّاء. غير أن التعليم في معظم بلدان العالم، وعلى وجه الخصوص ما يسمى بالعالم الثالث، ما زال يركّز على تلقين المعلومات، ويتجاهل أهمية توفير المناخ اللازم لجعل هذه المعلومات مفيدة. وهذا المناخ الصحي اللازم لتربية التفكير يتطلب:

أ- توفير بيئة تعليمية جاذبة للمتعلمين.

ب- توفير مناهج ومواد دراسية تعتمد على الأنشطة الحافزة للتفكير وملائمة لتدريس مهاراته، ولتحسين ميول وتوجهات المتعلمين نحو القيم المتمثلة في الإخلاص للعقيدة والولاء للوطن، وسائر الفضائل التربوية كالصدق والصبر والتسامح والتعاون والاحترام المتبادل وغيرها، وتوجيههم نحو التعلم الذاتي وحب الاستطلاع.

ت- توفير التقنيات الحديثة وغيرها من الوسائل المعينة المتطورة التي تساعد على تنفيذ الأنشطة المصاحبة.

ث- توفير نظام تقويم قادر على قياس التغيّر في السلوك وفي طرائق التفكير.

ج- توفير استراتيجيات تلائم متطلبات تعليم التفكير.

وقد برزت الحاجة لتعليم التفكير لأنه:

أ- يعدّ وسيلة الإنسان الصالح للتواصل مع الله الذي أبدع كل شيء خلقه، فتسمو روحه، وتتطور ممارساته، لذلك حث القرآن الكريم على التفكر والتبصر والتدبر في العشرات من الآيات البينات. وقد أعدت الباحثة فاطمة إسماعيل 1993م إحصائية تتضمن الآيات المحكمات التي تحث الإنسان على أن يتفكر في عظمة خلق الله أذكر منها:

16 آية تدعو للتفكر، 148 آية تدعو للتبصر، 269 آية تدعو للتذكر، 4 آيات تدعو للتدبر. وغيرها كثير.

ب- والتفكير أداة صالحة لتحقيق الأهداف المتمثلة في جلب المنافع ودفع المضار، وذلك بتوظيف المعارف والمهارات والخبرات التي يملكها الفرد توظيفاً سليماً. ولا تستقيم حياة الإنسان بدون تفكير، لذلك يُعدّ التفكير في حاجاته الرئيسة. وقد شبهه ميكلر Meclure 1991م، بعملية التنفس التي لا حياة للكائن الحي بدونها.

ت- والتفكير يمكّن الإنسان من التكيّف مع الظروف المحيطة به والتعامل مع المشكلات والصعوبات التي تواجهه وذلك باستدعاء وتوظيف ما يملكه من معلومات ومهارات وخبرات، وكلما كانت هذه الأدوات متطورة كان مفعولها أقوى وأبقى.

ث- والتفكير هو الضوء الساطع الذي ينير للإنسان مسارب النجاح، وكلما كان أقدر على التفكير كان نجاحه أعظم، لذلك فقد اهتمت التربية الجادة بتدريب عمليات التفكير وبصقل مهاراته ليصبح المتعلم قادراً على توظيف المعلومات والمهارات التي يحصل عليها في تحقيق النجاح الذي يصبو إليه، ويجعله قادراً على مواكبة التغيرات المتواصلة التي تحصل في ميادين الحياة.

ج- وممارسة التفكير تشيع في ثنايا الموقف الصفّي دفئاً وتجعله أكثر حيوية، فيقبل المتعلمون عليه بحماس ليمارسوا الأنشطة. وليشاركوا في المشاغل التربوية بإيجابية، فيتحسن أداؤهم، وتنمو قدرتهم على الاستفادة من الكتاب المدرسي، ويترتب على ذلك مخرجات تامة. لذلك كله فإن تعليم مهارات التعليم يغدو أمراً مهماً وبناءً، لذلك فقد أصبح شعار المدرسة في العصر الحديث هو: كيف نفكّر؟

ويشير نيكرسون المشار إليه في (المانع، 1996، 25) إلى أربعة أسباب مهمة تدفع إلى تعليم التفكير وهي:

1- المنفعة الذاتية للمتعلم نفسه: فاكتساب مهارات التفكير الجيد تساعد المتعلم علىٰ خوض مجالات التنافس بشكل فعال في هذا العصر.

2- المنفعة الاجتماعية العامة: فاكتساب مهارات التفكير الجيد يوجد المواطن الصالح الذي يستطيع النظر بعمق وحكمه إلى المشاكل الاجتماعية التي يعاني منها مجتمعه.

3- الصحة النفسية: إذ أن القدرة على التفكير الجيد تساعد على الراحة النفسية التي تسهم بشكل فعال في التكيف مع الأحداث و المتغيرات.

4- يجعل الفرد متسلحا بما يقيه من التأثير السريع بأفكار الآخرين.

5- إن المهارة في التفكير هي من الأسس الفكرية التي جاء بها الدين الإسلامي، إذ أن التفكير ضرورة إيمانية لمعرفة الله و أمور الدين. والتفكير هو الذي يميز الإنسان عن غيره من المخلوقات.

6- التنمية الاقتصادية و التقدم تحتاج إلى تنمية التفكير قبل أي شيء لان التفكير هو الأساس الأول في الإنتاج و الاعتماد عليه يأتي أولا قبل الاعتماد على المعرفة.

7- التفكير الحاذق لا ينمو تلقائياً، إنما يتطلب تعليماً منظماً هادفاً، ومراناً مستمراً. ولا يتحقق هذا اللون من التفكير إلاّ بالمران والقدرة الطبيعية والكفاية في التفكير.

خصائص التفكير:

وفيما يلي بعض خصائص التفكير:

1. التفكير نشاط عقلي غير مباشر.
2. التفكير سلوك هادف، لا يحدث في فراغ أو بلا هدف.
3. يرتبط التفكير ارتباطًا وثيقًا بالنشاط العقلي للإنسان.

4. يعتمد التفكير على ما يستقر في العقل من معلومات.
5. التفكير الفعال هو الذي يستند إلى أفضل المعلومات الممكن توافرها.
6. التفكير سلوك تطوري يزداد تعقيداً مع نمو الفرد، وتراكم خبراته.
7. ينطلق التفكير من الخبرة الحسية ولكنه لا ينحصر فيها ولا يقتصر عليها.
8. التفكير انعكاس للعلاقات بين الظواهر والأحداث والأشياء في شكل رمزي لفظي.
9. الكمال في التفكير أمر غير ممكن في الواقع، والتفكير الفعال غاية يمكن بلغوها بالتدريب.
10. يتشكل التفكير من تداخل عناصر المحيط التي تضم الزمان " فترة التفكير" والموقف أو المناسبة، والموضوع الذي يدور حوله التفكير.
11. يحدث التفكير بأنماط مختلفة (لفظية، رمزية، مكانية، شكلية ... الخ).

ويرى خوالده (2012) إن من **ميزات التفكير الجيد** الآتية:

1. لا يتأثر بالانفعال أو العاطفة ولا يخضع للأهواء الشخصية والآراء الذاتية لأنه يقوم على الحقائق وعلى التعبير والروية وعدم الاندفاع.
2. أنه لا يقبل رأياً إلا إذا قام الدليل على صحته وأثبتت الأساليب المختلفة من مشاهدة وتجارب ومعلومات أنه رأي سليم.
3. إن اكتساب الأساليب السليمة في التفكير يؤدي بالفرد إلى الحيوية فيتسع صدره للنقد البناء ويتقبل آراء غيره بل ويعدل آراءه في ضوء ما يثبت من حقائق وما يجد من براهين. وفي هذا المجال فانه ينتفع بنتائج التفكير وبما يصل إليه الآخرون من آراء علمية سليمة.
4. إن هذه الأساليب تؤدي إلى المرونة وتجعل الإنسان يتخلص من الجمود.
5. تهيئة الطالب لحل مشاكل المجتمع بشكل واسع وسريع.
6. تعويد الطالب على الدقة في التعبير وعلى التخطيط السليم.

كيفية التفكير في عملية التفكير:

يرى كثير من التربويين أن تعليم الطالب كيف يفكر تماثل بقيمتها عمليه تعليمية أي مجموعه من المهارات مثل: تعلم قيادة السيارة وتعلم جمع الكسور وكتابة رسالة في مجال المال والأعمال حيث أن مهمة المدرس هي تحليل الأنشطة المعقدة إلى أجزائها ثم عرض وبيان كيفيه أداء كل جزء مع إتاحة الفرصة الكافية للتدريب وبعد ذلك توفر التغذية الراجعة وفي الحقيقة لا أرى أن هذا الأسلوب مثمر بالنسبة للنظر في عملية تدريس التفكير..

فوائد طريقة التفكير في عملية التفكير:

هناك عده فوائد منها:

- تقلل من احتمال خداع أنفسنا بالاعتقاد أن تزويد الطالب بأي مجموعة من المهارات والإجراءات والصيغ والطرق هي تعليمية كيف يكون متميزا في تفكيره.
- نحد من عمليه الظن بأننا نستطيع تخصيص جزء من يوم أو أسبوع دراسي لتعليم التفكير كماده أضافية مثل الرياضيات.
- تمنع من تركيز الجهود على جزء واحد من المجتمع المدرسي أو على مجال واحد فقط من المنهج المدرسي.
- توجه انتباهنا بقوه نحو بعض الظروف داخل المدرسة وخارجها التي تسهم في أضعاف جهودنا في تدعيم التفكير الأمثل.

ولابد من تشجيع عمليه التفكير في الصف الدراسي وفيما يلي الأبعاد الستة:

1. تصميم درس يتناول قليلا من المواضيع.
2. عرض درس مترابط منطقيا.
3. منح الطلاب وقتاً كافياً ومناسباً للتفكير في الإجابة على الأسئلة.
4. قيام المدرس بتوجيه أسئلة تتحدى تفكير الطلاب.

5. كون المدرس نموذجاً يحتذي به في مجال التفكير العميق.
6. يقوم الطلاب بتقديم الشروح مع ذكر المبررات المؤيدة من أجل تدعيم أرائهم.

مهارات التفكير:

يمكن تعريف المهارة، أنها القدرة على القيام بعمل ما بشكل يحدده مقياس مطوّر لهذا الغرض وذلك على أساس من الفهم والسرعة والدقة.

أما مفهوم مهارات التفكير فقد عرَّفها ويلسون أنها تلك العمليات العقلية التي نقوم بها من أجل جمع المعلومات وحفظها أو تخزينها وذلك من خلال إجراءات التحليل والتخطيط والتقييم والوصول إلى استنتاجات وصنع القرارات.

وهناك تعريف آخر لمهارات التفكير، أنها عبارة عن عمليات عقلية محددة نمارسها ونستخدمها عن قصد في معالجة المعلومات والبيانات لتحقيق أهداف تربوية متنوعة تتراوح بين تذكر المعلومات ووصف الأشياء وتدوين الملاحظات إلى التنبؤ بالأمور وتصنيف الأشياء وتقييم الدليل وحل المشكلات والوصول إلى استنتاجات. وقد حدد العلماء مهارات التفكير بـ:

1- مهارة الأصالة Originality Skill

هي تلك المهارة التي تستخدم من أجل التفكير بطرق جديدة أو غير مألوفة أو استثنائية من أجل أفكار ذكية وغير واضحة واستجابات غير عادية وفريدة من نوعها. أو أنها تلك المهارة التي تجعل الأفكار تنساب بحرِّية من أجل الحصول على أفكار كثيرة وفي أسرع وقت ممكن.

2- مهارة الطلاقة Fluency Skill

هي تلك المهارة التي تستخدم من أجل توليد فكر ينساب بحرِّية تامَّة في ضوء عدد من الأفكار ذات العلاقة أو أنها عبارة عن عملية ذهنية يتم من خلالها الوصول إلى أفكار جديدة.

3- مهارة المرونة Flexibility Skill

هي تلك المهارة التي يمكن استخدامها لتوليد أنماط أو أصناف متنوعة من التفكير وتنمية القدرة على نقل هذه الأنماط وتغيير اتجاه التفكير والانتقال من عمليات التفكير العادي إلى الاستجابة ورد الفعل وإدراك الأمور بطرق متفاوتة، أو أنها تلك المهارة التي يتم فيها فعل الأشياء أو فهمها بطرق مختلفة.

4- مهارة التوضيح أو التوسع Elaborating Skill

هي تلك المهارة التي ستخدم من أجل تجميل الفكرة أو العملية العقلية وزخرفتها والمبالغة في تفصيل الفكرة البسيطة أو الاستجابة العادية وجعلها أكثر فائدة وجمالاً ودقة عن طريق التعبير عن معناها بإسهاب وتوضيح، أو أنها عبارة عن إضافة تفصيلات جديدة للفكرة أو الأفكار المطروحة.

5- مهارة الوصف Attributing Skill

هي تلك المهارة التي تستخدم لتحديد الخصائص أو الصفات الداخلية للأشياء أو المفاهيم أو الأفكار أو المواقف أو أنها ببساطة القيام بعملية الوصف الدقيق لهذه الأمور جميعاً.

6- مهارة تحمُّل المسؤولية Taking Responsibility Skill

هي تلك المهارة التي تستخدم من أجل بناء نوع من الدافعية الذاتية للاعتماد على النفس أو تحمل المسؤولية في العملية، أو أنها عبارة عن القيام بعمل ما ينبغي القيام به.

7- مهارة الوصول إلى المعلومات Accessing Information Skill

هي تلك المهارة التي تستخدم من أجل الوصول بفاعلية إلى المعلومات ذات الصلة بالسؤال أو المشكلة المطروحة.

8- مهارة تدوين الملاحظات Note-Taking Skill

هي تلك المهارة التي تستخدم من أجل تسجيل الملاحظات والمعلومات المهمة بشكل مختصر ومكتوب.

9- مهارة التذكر Remembering Skill

هي تلك المهارة التي تستخدم من أجل ترميز المعلومات والاحتفاظ بها في الذاكرة طويلة المدى أو أنها عبارة عن عملية تخزين المعلومات في الدماغ من أجل استخدامها لاحقاً.

10- مهارة إصدار الأحكام أو الوصول إلى حدود Drawing Conclusion Skill

هي تلك المهارة التي تستخدم لتطبيق معلومات معطاة واستنتاجات مقدمة من أجل الوصول إلى أحكام عامة أو حلول نهائية أو عبارة عن عملية ذهنية يتم من خلالها الوصول إلى أحكام بعد الأخذ في الحسبان جميع المعلومات المتوفرة.

11- مهارة تحديد العلاقة بين السبب والنتيجة

The Skill of Determining Cause

هي تلك المهارة التي تستخدم لتحديد العلاقات السببية بين الأحداث المختلفة, أو أنها تلك العملية الذهنية التي تبين كيف أن شيئاً ما يكون سبباً لآخر.

12- مهارة إدارة الوقت Managing Time Skill

هي تلك المهارة التي تستخدم من أجل الحصول على أفضل استغلال للوقت المرتبط بواجبات أو مهام أو أعمال محددة وبأغراض أو أهداف شخصية أو أنها عملية ذهنية تهدف إلى استخدام الوقت بحكمة تامة.

13- مهارة التصنيف Classifying Skill

هي تلك المهارة التي تستخدم لتجميع الأشياء على أساس خصائصها أو صفاتها ضمن مجموعات أو فئات، أو أنها عبارة عن عملية عقلية يتم من خلالها وضع الأشياء معاً ضمن مجموعات بحيث تجعل منها شيئاً ذا معنى.

14- مهارة تنمية المفاهيم أو تطويرها Developing Concepts Skill

هي تلك المهارة الذهنية التي تستخدم لتحديد الفكرة عن طريق تحليل الأمثلة الخاصة بها أو أنها عبارة عن عملية ذهنية تهدف إلى إيجاد تسميات أو تصنيفات للأفكار.

15- مهارة طرح الفرضيات واختبارها

The Skill of Generating and Testing

هي تلك المهارة التي تستخدم من اجل تشكيل أو طرح حلول تجريبه لمشكلة ما واختبار فاعليتها وتحليل نتائجها، أو أنها عبارة عن القيام باقتراح تخمينات جيدة لحل قضية ما ثم العمل على فحص أو اختبار هذه التخمينات.

16- مهارة الاستنتاج Inferring Skill

هي تلك المهارة التي تستخدم من اجل توسيع أو زيادة حجم العلاقات القائمة على المعلومات المتوفرة والاستفادة من التفكير الاستدلالي أو التحليلي من اجل تحديد ما يمكن ان يكون صحيحا، أو أنها عبارة عن استخدام ما يملكه الفرد من معارف أو معلومات للوصول إلى نتيجة ما.

17- مهارة تقييم الدليل Evaluating Evidence Skill

هي تلك المهارة التي تستخدم لتحديد فيما إذا كانت المعلومات تتمتع بصفة الصدق وبصفة الثبات في آن واحد، أو أنها عبارة عن الاعتراف أو الإقرار بان المعلومات مهمة.

18- مهارة المقارنة والتباين أو التعارض

Comparing and Contrasting Skill

هي تلك المهارة التي تستخدم لفحص شيئين أو أمرين أو فكرتين أو موقفين لاكتشاف أوجه الشبه ونقاط الاختلاف، أو أنها تلك المهارة التي تبحث عن الطريق التي تكون فيها الأشياء متشابهة تارة ومختلفة تارة أخرى.

19- مهارة شد الانتباه أو ضبط الانتباه Managing Attention Skill

هي تلك المهارة التي تستخدم من اجل التحكم أو ضبط المستويات المختلفة للانتباه، أو أنها عملية الانتباه أو الحذر لما يقال أو يناقش أو يعرض من معلومات أو أفكار أو أراء أو معارف.

20- مهارة التنبؤ Predicting Skill

هي تلك المهارة التي تستخدم من جانب شخص ما يفكر فيما سيحدث في المستقبل، أو أنها تمثل عملية التفكير فيما سيجري في المستقبل.

21- مهارة حل المشكلات Problem-Solving Skill

هي تلك المهارة التي تستخدم لتحليل ووضع استراتيجيات تهدف إلى حل سؤال صعب أو موقف معقد أو مشكلة تعيق التقدم من جانب من جوانب الحياة، أو أنها عبارة عن إيجاد حل لمشكلة ما تواجه الفرد أو الجماعة.

22- مهارة تحديد الأولويات Prioritizing Skill

هي المهارة التي يتم عن طريقها وضع الأشياء أو الأمور في ترتيب حسب أهميتها. ومن الكلمات المرادفة لها كلمة الترتيب أو التصنيف حسب الرتب.

23- مهارة طرح الأسئلة Questioning Skill

هي المهارة التي تستخدم لدعم نوعية المعلومات من خلال استقصاء طلابي يتطلب طرح الأسئلة الفاعلة أو صياغتها أو اختيار الأفضل منها.

24- مهارة تطبيق الإجراءات Procedural zing Skill

هي المهارة التي تستخدم لفهم وتطبيق خطوات معقدة في ضوء عناصرها أو أجزائها المتعددة، أو أنها عبارة عن تعلم عمل شيء ما بدقة عالية بحيث يصبح من غير الضروري التفكير كثيرا في تلك الخطوات أثناء القيام بها نظرا لان تطبيقها أو تنفيذها أصبح يتم في الواقع بشكل اعتيادي.

25- مهارة وضع المعايير أو المحكات Establishing Criteria Skill

هي تلك المهارة التي تستخدم لتشكيل مجموعة من المعايير من اجل التوصل إلى أحكام معينة، أو أنها عبارة عن عملية وضع حدود للخيارات الممكنة.

26- مهارة التفكير بانتظام Thinking Systematically Skill

هي تلك المهارة التي تستخدم للمواءمة بين جميع العوامل التي تؤثر في موقف ما بشكل مباشر أو غير مباشر والتي تنجم عن نتاج التفكير، أو أنها عبارة عن كل شيء يمكن تطبيقه والتخمين بما يمكن أن يحدث إذا ما تقدم شخص إلى الأمام بخطوة ما.

27- مهارة عرض المعلومات بيانيا أو على شكل رسوم أو أشكال أو دوائر أو أعمدة The Skill of Presenting Information Graphically

هي تلك المهارة التي تستخدم لتغيير شكل البيانات والمعلومات من اجل توضيح كيف أن العناصر الحرجة مترابطة بشكل دقيق، وذلك عن طريق استخدام اللوحات أو الرموز أو الأشكال أو الرسوم أو الأعمدة أو الدوائر.

28- مهارة التتابع Sequencing Skill

هي تلك المهارة التي تستخدم من اجل ترتيب الحوادث أو الفقرات أو الأشياء أو المحتويات بشكل منظم ودقيق، أو أنها تعني وضع الأشياء بتنظيم محدد يتم اختياره بعناية فائقة.

29- مهارة الملاحظة النشطة Observing Actively Skill

هي تلك المهارة التي تستخدم من اجل اكتساب المعلومات عن الأشياء أو القضايا أو الأحداث أو أنماط سلوك الأشخاص، وذلك باستخدام الحواس المختلفة، أو أنها عبارة عن بذل المزيد من الاهتمام بشيء ما.

30- مهارة التنظيم المتقدم Organizing In Advance Skill

هي تلك المهارة التي تستخدم من اجل إيجاد إطار عقلي أو فكـري يسـتطيع الأفراد عن طريقه تنظيم المعلومات، أو أنها عبارة عن النظرة السريعة إلى الأمـر كله أو الشيء كله من اجل فهمه جيدا.

31- مهارة عمل الأنماط المعرفية واستخدامها

The Skill of Making and Using

هي تلك المهارة التي تستخدم من اجل تكرار عملية الترتيبات المنظمـة، أو هي عبارة عن مجرد استخدام الأنماط المعرفية وإيجادها.

32- مهارة الإصغاء النشط Listening Actively Skill

هي تلك المهارة التي تستخدم من اجل فهم الأمور وحفظ المعلومات المسموح بها، أو أنها عبارة عن الإنصات بعناية فائقة من اجل الحصول على المعلومات.

33- مهارة التعميم Generalizing Skill

هي تلك المهارة التي تستخدم لبناء مجموعة من العبارات أو الجمـل التـي تشتق من العلاقات بين المفاهيم ذات الصلة، أو أنها عبـارة عـن بنـاء جمـل أو عبارات واسعة يمكن تطبيقها في معظم الظروف أو الأحوال أن لم يكن في جميعها.

34- مهارة عمل الخيارات الشخصية

The Skill of Making Personal Choices

هي تلك المهارة التي تستخدم من جانب الفرد للاختيار المنتظم والناجح مـن بين خيارات عدة، وذلك ومن اجل حل مشكلة ما أو قضية معينة، أو أنها عبارة عن التفكير جيدا قبل عملية الاختيار.

مراحل تعليم مهارات التفكير:

يتم عادة تعليم مهارات التفكير خلال عدة مراحل وهي:

- تعريف الطالب بالمهارة وأهميتها وخطوات تنفيذها.
- يقدم المدرس تعليمات واضحة حول طريقة تنفيذ المهارة.

- يمارس الطلاب المهارة في غرفة الصف بتوجيه من المدرس.
- ينظم المدرس أنشطة يستخدم الطالب خلالها المهارة المتعلمة بصورة مستقلة. ويمكن أن يتم ذلك من خلال واجبات بيتيه.

ومن أجل إتقان المهارة لا بد من مراجعتها، وممارستها بصورة منتظمة خلال المواد الدراسية المختلفة، لزيادة الكفاءة وضمان التلقائية، مما يرفع من مستوى تفكير. الطلاب، ويعزز تعلمهم ضمن بيئة فاعلة ومشوقة.

عناصر التفكير:

قد يبدو للوهلة الأولى أن عملية التفكير تتكون من عناصر يصعب تحديدها وإيضاح معالمها، وذلك لارتباطها بأشياء غير مرئية وغير ملموسة، ولكن مُقدمات ونتائج ومتعلقات التفكير تُحدد عناصره، حيث يمكن القول: إن عناصر عملية التفكير هي التالية:

1. السمع، حيث يُشكل رافداً رئيسياً للتفكير بما يزوِّد العقل من مُدخلات ومعطيات علمية وإخبارية وتواصلية مع محيطه ومنه.
2. البصر، ومؤداه في عملية التفكير تتشابه مع الدور الذي يؤديه السمع في هذا المجال إلا أن حدود تأثير السمع تتفوق على حدود البصر وتتعدى مجالاته.
3. العقل، وهو المكان الأرحب لعملية التفكير ومبتدئها البيئة الطبيعية لمعالجة الأفكار وتشكيلها وتحويلها إلى قناعات ورؤى أو تبديدها ونسيانها أو تأخير عطائها وذلك باحتضانها لتبدأ العطاء في الوقت المناسب بالتنسيق ما بين العقل والجوارح.
4. المادة التفكيرية التي تعتمل في داخل العقل من حيث طبيعتها ووضوحها ودرجة تعقيدها وأهميتها وأولويتها ومقدار ضغطها على الدماغ والنتيجة المتوخاة والمترتبة عليها.

5. مُدخلات العملية التفكيرية (Inputs) من قدرات عقلية وإلهام وخواطر وتجارب حياتية وأنماط معيشية.
6. مُخرجات العملية التفكيرية (Out-puts) من قناعات ورؤى وأقوال وأفعال، إما يُختزن في العقل الباطن أو يهوي في عالم النسيان.
7. التغذية الراجعة (Feed back) من نتائج تقويم ومشاهدة ومراجعة وملاحظات ونصائح ترد من الآخرين وتساهم في تعديل أنماط التفكير وتحسينه وتطويره.

وفي ضوء ذلك لنا أن نتأمل قول الله تعالى: ﴿وَلَا تَقْفُ مَا لَيْسَ لَكَ بِهِۦ عِلْمٌ ۚ إِنَّ ٱلسَّمْعَ وَٱلْبَصَرَ وَٱلْفُؤَادَ كُلُّ أُوْلَٰٓئِكَ كَانَ عَنْهُ مَسْـُٔولًا ﴿٣٦﴾﴾ [الإسراء:36] و﴿وَقَالُوا۟ لَوْ كُنَّا نَسْمَعُ أَوْ نَعْقِلُ مَا كُنَّا فِىٓ أَصْحَٰبِ ٱلسَّعِيرِ ﴿١٠﴾﴾ [الملك:10] و﴿أَلَمْ نَجْعَل لَّهُۥ عَيْنَيْنِ ﴿٨﴾ وَلِسَانًا وَشَفَتَيْنِ ﴿٩﴾ وَهَدَيْنَٰهُ ٱلنَّجْدَيْنِ ﴿١٠﴾﴾ [البلد:8-10]

عوامل نجاح تعليم التفكير:

يترتب نجاح عملية تعليم التفكير ومهاراته على عدة عوامل هامة هي:

1. المعلم.
2. استراتيجية تعليم مهارة التفكير.
3. البيئة المدرسية والصفية.
4. ملاءمة النشاطات التعليمية لمهارات التفكير.

أولا- المعلم:

يعد المعلم من أهم عوامل نجاح برنامج تعليم التفكير؛ لأن النتائج المتحققة من تطبيق أي برنامج لتعليم التفكير ومهاراته تتوقف بدرجة كبيرة على نوعية التعليم الذي يمارسه المعلم داخل الغرف الصفية.

وسنذكر في هذا السياق مجموعة من السلوكيات التي يجب على المعلمين التحلي بها من أجل توفير البيئة الصفية المناسبة لإنجاح عملية تعليم التفكر وتعلمه:

1. مراعاة الاستماع للطلاب: إن الاستماع للطلاب يمكن المعلم من التعرف على أفكارهم عن قرب.
2. احترام التنوع والانفتاح: يتطلب تعليم التفكير إدماج الطلاب في عملية التفكير ذاتها التي يقومون بتعلمها، أو وضعهم في مواقف تحتاج منهم ممارسة نشاط التفكير، وليس إشغالهم في البحث عن إجابة صحيحة لكل سؤال. لذلك فإن المعلم الذي يلح على الامتثال والتوافق مع الآخرين في كل شيء يقتل التفكير والأصالة والإبداع لدى الطلبة.
3. تشجيع المناقشة والتعبير: يحتاج الطلبة دائما إلى فرص للتعبير عن آرائهم، ومناقشة وجهات نظرهم مع زملائهم ومعلميهم. وعلى المعلم أن يهيئ لطلابه فرصا للنقاش، ويشجعهم على المشاركة فيه.
4. تشجيع التعلم النشط: يحتاج تعليم التفكير وتعلمه إلى قيام الطلاب بدور نشط يتجاوز حدود الجلوس والاستماع السلبي لتوجيهات المعلم وشروحاته وتوضيحاته. والتعلم النشط يعني ممارسة الطلاب لعمليات الملاحظة والمقارنة والتصنيف والتفسير وفحص الفرضيات، والبحث عن الافتراضات، والانشغال في حل مشكلات حقيقية. لذلك على المعلم أن يغير من أنماط التفاعل الصفي التقليدية حتى يقوم الطلاب أنفسهم بتوليد الأفكار بدلا من اقتصار دورهم على الاستماع لأفكاره ليس غير.
5. تقبل أفكار الطلاب: يتأثر التعليم الذي يهدف إلى تنمية التفكير بكثير من العوامل التي تتراوح بين العواطف، والضغوط النفسية، والثقة بالنفس، وصحة الطالب، وخبراته الشخصية، وبين اتجاهات المعلم نحو طلبته. لهذا فإن المعلم مطالب بأن يلعب أدوارا عدة، من بينها دور الأب والمرشد والصديق والقائد والموجه. وعندما يتقبل المعلم أفكار الطلاب بغض النظر

عن درجة موافقته عليها، فإنه يؤسس بذلك بيئة صفية تخلو من التهديد، وتدعو الطلاب إلى المبادرة والمخاطرة والمشاركة، وعدم التردد في التعبير عن أفكارهم.

6. إعطاء وقت كاف للتفكير: عندما يعطي المعلم طلبته وقتا كافيا للتفكير في المهمات والنشاطات التعليمية، فإنه يرسخ بذلك بيئة محفزة للتفكير الاستدلالي، وعدم التسرع والمشاركة.
7. تنمية ثقة الطلبة بأنفسهم: تطور الثقة بالنفس نتيجة للخبرات الشخصية، وعندما تتوافر لدينا الثقة بأنفسنا، فإننا قد ننجح في حل مشكلات تتجاوز توقعاتنا. أما عندما تتقدم الثقة بأنفسنا فإننا قد نخفق في معالجة مشكلات بسيطة. لذلك فإن المعلم مطالب بتوفير فرص لطلبته من خلال توفير خبرات ناجحة في التفكير حتى تنمو ثقتهم بأنفسهم، وتتحسن قدراتهم ومهاراتهم التفكيرية.
8. إعطاء تغذية راجعة إيجابية: يحتاج الطلاب عندما يمارسون نشاطات التفكير إلى تشجيع المعلم، ودعمه حتى لا تهتز ثقتهم بأنفسهم. ويستطيع المعلم أن يقوم بهذه المهمة دون أن يحبط الطالب، أو يقسو عليه إذا التزم بالمنحى التقويمي الإيجابي بعيدا عن الانتقادات الجارحة، أو التعليقات.
9. تثمين أفكار الطلاب: من الطبيعي أن يواجه المعلم مواقف كثيرة عندما يكون التركيز على تعليم التفكير في صفوف خاصة بالطلاب الموهوبين أو المتفوقين. والمعلم الذي يهتم بتنمية تفكير طلابه لا يتردد في الاعتراف بأخطائه، أو التصريح بأنه لا يعرف الإجابة عن سؤال ما. كما أنه لا يتوانى عن التنويه بقيمة الأفكار التي يطرحها الطلاب.

ثانيا- استراتيجية تعليم مهارات التفكير:

يتوقف نجاح برنامج تعليم مهارات التفكير على مدى توافر عناصر أخرى بالإضافة إلى توافر المعلم المؤهل، وتعد استراتيجية التعليم عنصرا في غاية الأهمية لتنفيذ برنامج تعليم التفكير بشكل فاعل، وسواء استخدم المعلم أسلوبا مباشرا، أم غير مباشر في تعليم أي مهارة تفكير.

وتتألف الاستراتيجية لتعليم مهارات التفكير من عدة خطوات هي:

أولا- عرض المهارة:

يقوم المعلم بعرض مهارة التفكير المطلوبة لأول مرة عندما يلاحظ أن طلابه بحاجة إلى تعلمها لإنجاز مهمات تعلمّية تتعلق بموضوع الدرس، أو عندما يجد أن الموضوع الذي يدرّسه مناسب لعرض المهارة، وشرحها. وفي كلتا الحالتين ينبغي أن يكون التركيز منصبا على تعليم المهارة ذاتها، وليس الانشغال بموضوع الدرس، أو الخلط بين المهارة ومحتوى الدرس.

وخلال هذه المرحلة يتناول المعلم الأمور الآتية:

1. التصريح بأن هدف الدرس هو تعلُّم مهارة تفكير جديدة.
2. توضيح المصطلح اللغوي، أو اسم المهارة باللغتين العربية والإنجليزية (لطلاب المرحلتين المتوسطة والثانوية).
3. إعطاء كلمات أخرى مرادفة لمفهوم المهارة، أو معناها.
4. تعريف المهارة بعبارة واضحة ومتقنة.
5. تحديد وتوضيح الطرق والمقاصد التي يمكن استخدام المهارة فيها سواء أكان ذلك في موضوع دراسي معين، أم في النشاطات المَدرسية، أم الخبرات الشخصية للطلاب.
6. شرح أهمية المهارة والفوائد المرجوة من تعلمها، وإتقان استخدامها.

ثانيا- شرح المهارة:

يتم شرح المهارة بعد الانتهاء من تقديم مهارة التفكير باختصار في مدة لا تتجاوز خمس دقائق، وفي هذه الخطوة يقوم المعلم بشرح القواعد، أو الخطوات التي يجب اتباعها عند تطبيق المهارة، مبينا كيفية تنفيذ ذلك وأسبابه، وحتى يسهل على الطلاب فهم الخطوات يحسن بالمعلم أن يعطي أمثلة من الموضوع الذي يقوم بتدريسه.

ثالثا- توضيح المهارة بالتمثيل:

في هذه المرحلة يعرض المعلم مثالا من موضوع الدرس، ويقوم باستعراض خطوات تطبيق المهارة خطوة بخطوة بمشاركة الطلاب، ويتضمن عرضه للمثال إنجاز المهارات الآتية:

1. تحديد هدف المهارة.
2. تحديد كل خطوة من خطوات التنفيذ.
3. إعطاء مبررات لاستخدام كل خطوة.
4. توضيح كيفية التطبيق وقواعده.
5. يفضل أن تكون أمثلة المعلم مأخوذة من موضوعات دراسية مألوفة لدى الطلبة، أو من خبراتهم الشخصية.

رابعا- مراجعة خطوات التطبيق:

بعد أن ينتهي المعلم من توضيح المهارة بالتمثيل يقوم بمراجعة الخطوات التي استخدمت في تنفيذ المهارة، والأسباب التي أعطيت لاستخدام كل خطوة.

خامسا- تطبيق الطلاب للمهارة:

يكلف المعلم الطلاب بتطبيق المهارة على مهارات أخرى مشابهة للمثال الذي تم عرضه باستخدام نفس الخطوات والقواعد التي يفضل أن تبقى معروضة على شفافية أمامهم أثناء قيامهم بالتطبيق. ويقوم المعلم أثناء التدريب بالتجول بين

الطلاب لمساعدتهم في حالة وجود صعوبات لدى بعضهم، ويقترح أن يعملوا في شكل مجموعات.

سادسا- المراجعة الختامية:

تتضمن هذه المرحلة مراجعة شاملة لمهارة التفكير التي تعلموها. ويقود المعلم عملية المراجعة لتتناول النقاط الآتية:

1. مراجعة خطوات تنفيذ المهارة، والقواعد التي تحكم استخدامها.
2. عرض المجالات الملائمة لاستخدام المهارة.
3. تحديد العلاقات بين المهارة موضوع الدرس، والمهارات الأخرى التي تعلموها.
4. مراجعة تعريف المهارة.

مُتعلقات التفكير:

1. مدى التفكير: يتعدى مدى التفكير مدى السمع والبصر بالإضافة إلى أنه قد يتعدى حدود الزمان والمكان حيث يغوص الإنسان في تفكيره في أحداث الماضي وحقائق اليوم وآفاق المستقبل ويمكن أن يكون ذلك في لحظات زمنية قصيرة، وقد يكون موضوع التفكير في بلد معين فينتقل إلى مكان آخر ثم إلى مكان ثالث في قارة أخرى دونما تحديد أو إخبار لنوع المادة التفكيرية حيث إن هذا الحيّز التفكيري لا يعلمه إلا الله تعالى ثم الإنسان نفسه.
2. منطقة التفكير وخصائصها: قد يُعتقد أن منطقة التفكير هي فقط في العقل (الدماغ) وحده، ولكن أمر يتعدى ذلك ليشمل العقل والفؤاد (النفس) ومدخلاته ومخرجاته والحيّز المكاني بين العقل ومدخلاته ومخرجاته، وتمتاز هذه المنطقة بميزات وخصائص متعددة تتجلى خلالها نِعَمُ الله تعالى على الإنسان، وتشكل مصدر قوة الإنسان كما أنه رمز من رموز الحريّة

والتكريم الإلهي للإنسان حيث لا تستطيع قوة مهما عظمت أن تخترق حدود المنطقة التفكيرية للإنسان دون إرادته وموافقته وخاصة إذا تسلّح الإنسانُ بسلاح العقيدة والإيمان الصادق بالله تعالى وحقق فهماً صحيحاً للنفس والكون والحياة.

خصائص منطقة التفكير:

1. كونها شأناً خاصاً بكل إنسان لا يعمله إلا الله تعالى ثم الإنسان نفسه بما علمه الله تبارك تعالى وبما استودع فيه من أسرار. ﴿فَإِنَّهُۥ يَعۡلَمُ ٱلسِّرَّ وَأَخۡفَى ٧﴾ [طه:7]
2. سريّة محتواها وصرامة حدودها.
3. كونها عصيّة على الاختراق، وأقفالها لا تُفتح إلا بطواعية الإنسان نفسه.
4. أحياناً يصعب تحديد معالمها بدقة وخاصة حين ارتباطها بمتعلقات زمنية ومكانية، وتفاوت القدرات والأمزجة والرغبات لبني البشر.
5. السعة والإحاطة والتبويب والتصنيف لمحتوياتها ومكنوناتها.
6. يمكن أن يشترك أكثر من فرد ببعض محتويات منطقة التفكير وذلك بتوحيد المدخلات واشتراك الغاية والهدف والمبتغى الحياتي أو الظرفي. ﴿وَٱلۡمُؤۡمِنُونَ وَٱلۡمُؤۡمِنَٰتُ بَعۡضُهُمۡ أَوۡلِيَآءُ بَعۡضٖۚ يَأۡمُرُونَ بِٱلۡمَعۡرُوفِ وَيَنۡهَوۡنَ عَنِ ٱلۡمُنكَرِ وَيُقِيمُونَ ٱلصَّلَوٰةَ وَيُؤۡتُونَ ٱلزَّكَوٰةَ وَيُطِيعُونَ ٱللَّهَ وَرَسُولَهُۥٓۚ أُوْلَٰٓئِكَ سَيَرۡحَمُهُمُ ٱللَّهُۗ إِنَّ ٱللَّهَ عَزِيزٌ حَكِيمٞ ٧١﴾ [التوبة:71]، وقوله: ﴿وَتَعَاوَنُواْ عَلَى ٱلۡبِرِّ وَٱلتَّقۡوَىٰۖ وَلَا تَعَاوَنُواْ عَلَى ٱلۡإِثۡمِ وَٱلۡعُدۡوَٰنِ﴾ [المائدة:2]
7. تتفاوت قدرات ومجالات وعناصر المنطقة التفكيرية من شخص إلى آخر وتتنوع طبقاً لما وهب الله تعالى كل إنسان، وطبقاً لما هُيِّئَ الإنسان له في هذه الحياة وفق قوانين الأنفس والآفاق والأدوار التكافلية لبني الإنسان ولباقي مخلوقات الله تعالى في هذا الكون.

8. من الناحية الفسيولوجية تحتل منطقة التفكير قمة الهرم الجسماني وتعلو بذلك على مكان السمع والبصر والذوق والشم والقلب.

مستويات التفكير:

ميز الكثير من الباحثين مستويات التفكير إلى مستويين هما: تفكير من المستوى الأدنى أو الأساسي تفكير من المستوى الأعلى أو المركب.

أولا: المستوى الأدنى أو الأساسي: ويتضمن هذا المستوى من التفكير الكثير من المهارات من بينها المعرفة (اكتسابها وتذكرها) والملاحظة والمقارنة والتصنيف، وهي مهارات يتوجب على المتعلم اتقانها وإجادتها لكي يصبح قادرا على الانتقال لمواجهة مستويات التفكير المركب بصورة فعالة.

ثانيا: المستوى الأعلى أو المركب: وهو ما يمكن أن نطلق عليه التفكير الشامل.

ولكننا ممكن أن نقسم مستويات التفكير إلى ثلاثة أقسام وهي:

المستويات الدنيا: وتتضمن التذكر وإعادة الصياغة حرفيًا؛ أي: يتذكر الفرد معلومة معينة سبق أن احتفظ بها في ذاكرته ويقوم بإعادة صياغة المعلومة من صيغة إلى أخرى وتحمل نفس المعنى.

المستويات الوسطى: وتتضمن طرح الأسئلة، التوضيح، المقارنة، التصنيف، الترتيب، التطبيق، التفسير، الاستنتاج، التنبؤ، فرض الفروض، التمثيل، التخيل، التلخيص، التحليل، التصميم.

- طرح الأسئلة: عندما يقوم الفرد بطرح أسئلة حول موضوع ما محل تعلمه.
- التوضيح: عندما يقوم الفرد بشرح أو تبسيط معلومة لنفسه أو للآخرين بغرض كشف معناها.

- المقارنة:Comparison عندما يقوم الفرد بالتعرف على أوجه الشبه والاختلاف بين الأشياء أو الظواهر أو الموضوعات وذلك بناءً على عدد من المعايير.
- التصنيف: هو قيام الفرد بجمع مفردات في سياق متتابع وفقا لمعيار معين.
- تكوين المفهوم: عملية تكوين المفهوم تحدث عندما يتعامل الفرد مع مجموعة من الأشياء أو المواقف أو الظواهر أو الأفكار وعن طريق الملاحظة، ثم يحدد الخصائص والصفات المشتركة بين مجموعة منها ويضعها في فئة تصنيفية ويطلق عليها اسما أو رمزًا ثم يستخدم هذا الاسم أو الرمز في تصنيف الأشياء أو المواقف أو الظواهر أو الأفكار فيما بعد.
- تكوين التعميمات: عملية تحدث عندما يستخلص الفرد عبارة عامة تنطبق على عدد من الحالات أو الأمثلة أو الملاحظات.
- التطبيق: عندما يقوم الفرد بنقل خبرة محددة من موقف معين إلى موقف جديد لم يمر به من قبل.
- التفسير (التعليل): عندما يقوم الفرد بتعليل أو ذكر أسباب حدوث بعض الأحداث أو الظواهر الطبيعية أو الإنسانية أو يبرهن على صحة علاقة معينة.
- الاستنتاج: عندما يتوصل الفرد إلى معلومة أو نتيجة جديدة غير موجودة مباشرة في الموضوع أو الموقف محل التفكير، بل يستدل عليه من ملاحظات مرتبطة بالموضوع أو هذا الموقف.
- الفروض: الفرض تعبير يستخدم للإشارة إلى أي احتمال مبدئي أو قول غير مثبت يخضع للفحص والتجريب من أجل التوصل إلى إجابة تفسر الغموض الذي يكشف موقفا أو مشكلة.

- التمثيل: عندما يقوم بإعادة صياغة المعلومات والتعبير عنها بصورة تظهر العلاقات المهمة فى عناصرها عن طريق تحويلها إلى أشكال تخطيطية أو مخططات، أو جداول، أو أشكال بيانية.
- التخيل:Imagination تحدث عندما يطلق الفرد عنان خياله ويكون صورًا عقلية مبتكرة أو أفكار جديدة غير موجودة عادة.
- التلخيص: عندما يقوم الفرد بضم المعلومات بكفاءة فى عبارة أو عبارات متماسكة وهذا يتطلب إيجاد لب الموضوع واستخراج الأفكار الرئيسة فيه والتعبير عنها بإيجاز ووضوح.
- الاستدلال: عندما يقوم الفرد بتجميع الأدلة والوقائع أو الملاحظات المحسوسة أو الحالات الجزئية بقصد التوصل إلى نتيجة عامة .
- التحليل: تحدث عندما يقوم الفرد بتجزئة موقف مركب أو نص إلى مكوناته من عناصر أساسي.

المستويات العليا: اتخاذ القرار، والتفكير الاستدلالي، التفكير الناقد، حل المشكلات، التفكير الإبداعي، التفكير وراء المعرفي، التفكير التأملي. اتخاذ القرار (الحكم) :Judging عملية تفكيرية مركبة تهدف إلى اختيار أفضل البدائل المتاحة للفرد في موقف معين اعتمادًا على ما لدى هذا الفرد من معايير وقيم معينة تتعلق باختياراته.

معززات عملية التفكير:

- استخدام النماذج، أو الرموز، والمخططات، والصور.
- استخدام التجريد لتبسيط جهود عملية التفكير.
- استخدام متغيرات لتبسيط جهود التسمية.
- استخدام التكرارية لمقاربة مصطلح ما.
- تثبيت الانتباه ليساعد عملية التركيز على المصطلح المفكر به.

- تحديد ومراجعة الهدف. دع المصطلح أو المشكلة تستقر في اللاوعي ثم انتظر عودة المصطلح إلى السطح.
- التواصل مع أشخاص لهم نفس الاهتمامات والأفكار.
- امتهان التفكير.
- الرغبة في التعلم.

وقبل أن نناقش التفكير الاستدلالي لابد من التعريج إلى بعض أنواع التفكيـــر والحديث عنها بشكل مبسط.

أهمية تنمية التفكير:

1. **المنفعة الذاتية للمتعلم:** حيث يصبح المتعلم بعد امتلاكه لهذه المهارة قادرا على خوض مجالات التنافس في هذا العصر المتسارع والذي يرتبط فيه النجاح والتفوق بمدى القدرة على التفكير الجيد والمهارة فيه.
2. **المنفعة الاجتماعية العامة:** اكتساب أفراد المجتمع لمهارات التفكير الجيد يوجد منهم مواطنين صالحين ذوي دور ايجابي لخدمة مجتمعهم.
3. **الصحة النفسية:** إذ أن القدرة على التفكير الجيد تساعد المرء على الراحة النفسية وتمكنه من التكيف مع الأحداث والمتغيرات من حوله أكثر من الأشخاص الذين لا يحسنون التفكير.
4. **التفكير هو الأساس الأول في الإنتاج** ويأتي الاعتماد عليه قبل الاعتماد على المعرفة.
5. **التفكير قوة متجددة** وتفيد المعلم والمتعلم على حد سواء.

أنواع التفكير:

للتفكير أنواعا عدة ونحن في هذا الفصل سنتناول التفكير الإبداعي، والناقد، والعلمي، أما التفكير الاستدلالي سنترك له فصل نناقشه فيه بشكل موسع.

أولا: التفكير الإبداعي

معنى الإبداع:

- انه استعداد أو قدرة الفرد على إنتاج شيء جديد وذي قيمة.
- إنتاج لشيء جديد نابع من التفاعل بين الفرد وما اكتسبه من خبرات، سواء كان هذا الشيء فكرة أو موضوعا أو علاقة جديدة.

التفكير الإبداعي وتعريفاته:

- يعرف التفكير الإبداعي بأنه "الأسلوب الذي يستخدمه الفرد في إنتاج أكبر عدد ممكن من الأفكار حول المشكلة التي يتعرض لها (الطلاقة الفكرية)، وتتصف هذه الأفكار بالتنوع والاختلاف (المرونة) وعدم التكرار أو الشيوع (الأصالة)".
- وأيضا يعرف التفكير الإبداعي بأنه" نشاط عقلي مركب وهادف توجهه رغبة قوية في البحث عن حلول أو التوصل إلي نواتج أصيلة لم تكن معروفة سابقاً. ويتميز التفكير الإبداعي بالشمولية والتعقيد – فهو من المستوى الأعلى المعقد من التفكير – لأنه ينطوي على عناصر معرفية وانفعالية وأخلاقية متداخلة تشكل حالة ذهنية فريدة".

لماذا ننمي الإبداع؟

أولا: لان تنمية الإبداع تسهم في تحقيق الذات وتطوير المواهب الفردية وتحسين النمو الإنساني ونوعية الحياة.

ثانيا: لان المبدعين يسهمون في إنتاجية المجتمع برمته ثقافيا وعلميا واقتصاديا.

ثالثا: إتاحة الفرصة للفرد لكي يتمكن من حل مشكلاته بطرق فعالة ومبدعة.

رابعا: تنمية وعي الفرد بإمكانياته الإبداعية مما يساعد على إدراك القضايا المختلفة بصورة أكثر كفاءة.

خامسا: تنمية المهارات المعرفية والوجدانية التي تمكن الفرد من ممارسة أنشطة متنوعة لرفع كفاءة الأداء.

سادسا: إتاحة الفرصة للفرد للتعرض لخبرات متنوعة ومتجددة والتعرف على مفاهيم جديدة تنعكس على حياته الشخصية وأدائه المهني.

معوقات التفكير الإبداعي:

- الامتحانات المدرسية التي تقيس التحصيل في نطاق محدود.
- غياب مبدأ المكافأة.
- التركيز على البحث عن الأخطاء بدلا من البحث عن الجانب الإبداعي والابتكار في أعمال الطلبة.
- اعتبار الأنشطة الابتكارية مسألة قليلة الاهتمام.
- الاهتمام الشديد بالوقت، وان كان ذلك على حساب رغبة الطلبة في الاستمرار في العمل والإبداع فيه.
- نقص الإمكانات المادية مما قد يحبط الجانب الإبداعي لدى الطالب.

مهارات التفكير الإبداعي:

1. الأصالة (Originality): وهى القدرة على إنتاج أفكار تستوفى شروط معينة في موقف معين، بحيث تكون هذه الأفكار نادرة من الوجهة الإحصائية، أو أفكار ذات ارتباط غير مباشر وبعيدة عن الموقف المثير، أي إنتاج متفرد بالنسبة للمجموعة المرجعية التي ينتمي إليها الفرد، أي أفكار جديدة، نادرة، غير مألوفة، قليلة التكرار.
2. المرونة (Flexibility): القدرة على تغيير وجهة نظره إلى المشكلة بالنظر إليها من زوايا مختلفة.

3. الطلاقة:(Fluency) هي القدرة على إنتاج أكبر عدد ممكن من الأفكار في فترة محددة، بمعنى إنتاج العديد من الاستجابات أو الحلول للأسئلة أو المشكلات مفتوحة النهايات.
4. الحساسية للمشكلات (Sensitivity to Problem): هي قدرة الشخص على رؤية الكثير من المشكلات في الموقف الواحد الذي قد لا يرى فيه شخص آخر أية مشكلات.
5. الإفاضة التفاصيل أو التوسع أو الإتقان (Elaboration): وتعنى القدرة على إتقان أو إحكام التفاصيل المتعلقة بفكرة ما وتطويرها وجعلها قابلة للتنفيذ.
6. التخيل أو التصور البصري:(Visualization) وتتمثل في القدرة على التخيل أو المعالجة العقلية للصور والأفكار والتوليف بينها من زوايا وجوانب متعددة داخلية وخارجية، بحيث ينظمها في صور وأشكال لا خبرة للفرد بها من قبل.
7. التحويلات:(Transformation) وتتمثل في القدرة على تغيير الأشياء أو الأفكار التقليدية إلى أشياء أو أفكار جديدة بهدف الوصول إلى معاني أو تطبيقات أو تضمينات أو منظومات أو اشتقاقات أو توليفات جديدة.
8. الحدس:(Intuition) وتتمثل في القدرة على إدراك ورؤية العلاقات وعلى استنتاجات أو تخمينات اعتمادًا على معلومات جزئية أو ناقصة.
9. التركيب:(Synthesis) وتتمثل في القدرة على تجميع الأجزاء أو الأفكار التي تبدو أقل ارتباطًا في تراكيب أو أبنية أو توليفات جديدة.
10. التقويم:(Evaluation) وهى عملية استمرار معالجة الفكرة بشكل متعاقب ومستمر ومعالجتها بالتحليل والتحقيق والتجريب والاختبار العملي.

11. سرعة البديهة:(Intuition) وتبدو في الإضافات التي يضيفها الفرد على الفكرة الواحدة ليجعل منها فكرة معقدة متشعبة مليئة بالاستجابات، كالتعليقات على الرسوم والصور والأشكال، من قبيل: أغرب تعليق، أطرف تعليق.

12. الاحتفاظ بالاتجاه ومواصلته :(Maintaining Direction) وهي تعني مقاومة المشتتات، وأن يظل المبدع موجها نحو حل المشكلة الأصلية.

13. تحليل المضمون:(Content Analysis) هو أسلوب بحث يطبق للوصول إلي وصف كمي هادف ومنظم للمضمون المراد تحليله، بغرض التوصل إلي مدى شيوع ظاهرة أو أحد المفاهيم أو فكرة أو أكثر في المضمون محل التحليل.

14. القدرة على الغلق:(Closure) وهي تعني تأجيل إتمام مهمة معينة لمدة زمنية تسمح بالتأجيل من أجل إمكانية التوصل إلي إنتاج أفكار أصيلة.

ثانيا: التفكير الناقد:

مفهوم التفكير الناقد:

- عُرف التفكير الناقد بأنه تفكير تأملي، ومعقول مركز على اتخاذ القرار بشأن ما تصدقه وتؤمن به، وما يتطلبه ذلك من وضع فرضيات، وأسئلة، وبدائل، وخطط للتجريب.
- عرفه بار كر بأنه القدرة على اتخاذ القرار الجيد المدروس بتأن لرفض أو قبول أو تعليق الحكم على شيء ما.
- ومنهم عرفه على أنه عمليه تقويمية يتمثل فيها الجانب الحاسم، والختامي، في عملية التفكير وبذلك فهي خاتمة لعمليات الذاكرة والفهم والاستنتاج.

ونرى بأن التفكير الناقد هو اختبار وقياس فرضيات بهدف معرفة مدى تطابقها مع الواقع أو تختلف معه، وذلك بهدف إصدار الأحكام عليها.

أهمية تنمية التفكير الناقد:

- إن القدرة على التفكير الناقد تساعد الأفراد على مناقشة المسلمات، والقيم التي تعودوا عليها على أنها أحكام ثابتة ومطلقة.
- أنها مهارة تساعد الأفراد على اتخاذ القرار أمام الخيارات المتعددة التي تواجه الفرد نتيجة للتغير العلمي والتكنولوجي والاجتماعي المتسارع.
- تجعل من الأفراد مواطنين قادرين على التكييف مع المؤثرات والمشكلات التي يتعرض لها المجتمع من حولهم، وقادرين على إيجاد واقتراح الحلول المناسبة.
- تجعل الأفراد أكثر قدرة على نقد التصرفات والقرارات السياسية،أي يصبح لهم دروا فاعلا في مجتمعهم.

مهارات التفكير الناقد:

الاستنتاج: القدرة على إيجاد معلومات جديدة من المعلومات المتوافرة بالاعتماد على التشابه.

المقارنة: بواسطة إيجاد التشابه والاختلاف بين مفهومين أو أكثر بعد وصف كل منها وصفاً شاملاً.

التحليل: من خلال تجزئة البنود إلى أجزاء مهمة صغيرة ووصف كل منها.

الترتيب والتصنيف: بالاعتماد على معيار معين، يتم ترتيب المفاهيم والأحداث بدلالة هذا المعيار.

اتخاذ القرار: من خلال التعرف على القضية أو المشكلة، وفرض الفرضيات وتقييم مزايا ومساوئ كل منها، بهدف الوصول إلى الخيار الأفضل.

البحث والتقصي: يبحث الطالب عن معلومات للإجابة عن السؤال المطروح، مع إجراء ترتيب وتنظيم للبيانات والمعلومات. وقد لخص بعض الباحثين مهارات التفكير الناقد في الآتي:

1. التمييز بين الحقائق التي يمكن إثباتها.
2. التمييز بين المعلومات والادعاءات.
3. تحديد مستوى دقة العبارة.
4. تحديد مصداقية مصدر المعلومات.
5. التعرف على الادعاءات والحجج.
6. التعرف على الافتراضات غير المصرح بها.
7. تحديد قوة البرهان.
8. التنبؤ بالقرار أو الحل.

معايير التفكير الناقد:

يقصد بمعايير التفكير الناقد تلك المواصفات العامة المتفق عليها لدى الباحثين في مجال التفكير، والتي تتخذ أساساً في الحكم على نوعية التفكير الاستدلالي أو التقويمي الذي يمارسه الفرد في معالجة الموضوع ويمكن تلخيص هذه المعايير في التالي:

1. الوضوح: وهو من أهم معايير التفكير الناقد باعتباره المدخل الرئيس لباقي المعايير الأخرى، فإذا لم تكن العبارة واضحة فلن نستطيع فهمها، ولن نستطيع معرفة مقاصد المتكلم، وعليه فلن يكون بمقدورنا الحكم عليه.
2. الصحة: وهو أن تكون العبارة صحيحة وموثقة، وقد تكون العبارة واضحة ولكنها ليست صحيحة.
3. الدقة: الدقة في التفكير تعني استيفاء الموضوع صفة من المعالجة، والتعبير عنه بلا زيادة أو نقصان.

4. الربط: ويقصد به مدى العلاقة بين السؤال أو المداخلة بموضوع النقاش.
5. العمق: ويقصد به ألا تكون المعالجة الفكرية للموضوع أو المشكلة في كثير من الأحوال مفتقرة إلى العمق المطلوب الذي يتناسب مع تعقيدات المشكلة، وألا يلجأ في حلها إلى السطحية.
6. الاتساع: ويعني الأخذ بجميع جوانب الموضوع.
7. المنطق: ويعني أن يكون الاستدلال على حل المشكلة منطقياً؛ لأنه المعيار الذي استند إليه الحكم على نوعية التفكير، والتفكير المنطقي هو تنظيم الأفكار وتسلسلها وترابطها بطريقة تؤدي إلى معنى واضح، أو نتيجة مترتبة على حجج معقولة.

ثالثاً: التفكير العلمي:

لقد أصبحت العقلية التقدمية التي تسعى إلى التحرر من مخلفات عصور الجهل والخرافة سمة تميز المجتمعات الراقية ففي هذه المجتمعات أصبح العلم نبراسا يترك أثرا على عقول الناس جميعا.

والتفكير العلمي هو ذلك التفكير الذي نستخدمه في حياتنا اليومية حين نمارس أعمالنا المعتادة في التعامل والنشاط وهو يقوم على عدة مبادئ نطبقها في كل لحظة دون أن نشعر بها شعورا واعيا.

التفكير العلمي وخصائصه:

التفكير العلمي منهج أو طريقة منظمة يمكن استخدامها في حياتنا اليومية وهو ليس تفكيراً متخصصاً بموضوع معين بل يمكن توجيهه في معالجة جميع الموضوعات وليس للتفكير العلمي لغة خاصة به أو مصطلحات معينه ويقوم على أساس تنظيم الأفكار استنادا إلى عدة مبادئ منطقية وغير منطقية.

خصائص التفكير العلمي:

1- التراكمية:

وتشير التراكمية إلى الإضافة الجديدة إلى المعرفة حيث ينطلق الباحث من النقطة التي توصل إليها الباحثون الذين سبقوه فيصحح أخطاءهم ويكمل خطواتهم وقد يبطل معرفة أو نظرية استمرت عقوداً ويقدم معرفة علمية جديدة.

2- الموضوعية:

ولها معنيان: **المعنى الأول:** يتمثل في البعد عن الأهواء والميول الذاتية والأغراض الشخصية عند الحكم على المواقف.

المعنى الثاني: اشتراك أكثر من شخص في إدراك أو تسجيل خصائص ظاهرة ما بنفس الدرجة تقريبا.

3- التنظيم:

التفكير العلمي أسلوب أو طريقة للبحث والمعرفة تستند إلى منهج يقيم علاقات منظمة بين الظواهر.

4- القياس:

ويتمثل في استخدام رموز رقمية في التعبير عن خصائص الأشياء أو الحوادث استنادا إلى قواعد معينة.

5- الشمولية واليقين:

الشمولية تعني أن الحقيقة العلمية شاملة لأفراد عديدين أو لظواهر عديدة.

واليقين يعني أن التفكير العلمي يستند على مجموعة كافية من الأدلة الموضوعية المقنعة التي تصل إلى الثقة واليقين بها، ولكنه ليس يقيناً مطلقاً بل نسبي لان العلم ضد الثبات والحقيقة الثابتة الوحيدة هي إن كل الحقائق تتغير.

6- **الدقة والتجريد:**

التفكير العلمي يتسم بالدقة والتجريد والباحث العلمي يسعى إلى تحديد مشكلته بدقة وتحديد إجراءاته بدقة ويستخدم لغة رياضية تقوم على القياس الدقيق ويتحدث بلغة مجردة والتجريد وسيلة الباحث لفهم قوانين الواقع.

خطوات حل المشكلات بطريقة التفكير العلمي:

1. مرحلة الحساسية بوجود مشكلة معينة.
2. مرحلة البحث عن المعلومات والحقائق التي تساعد على فهم المشكلة بصورة اكبر.
3. مرحلة تحديد المشكلة والتعرف على أجزاءها.
4. مرحلة جمع البيانات والمعلومات حول أبعاد المشكلة، وتحليلها.
5. مرحلة طرح حلول عديدة لحل المشكلة.
6. مرحلة تجريب الفروض واختيار أفضل الحلول.

عوائق التفكير العلمي:

وأهمها:

1. الأسطورة والخرافة.
2. الالتزام بالأفكار الذائعة.
3. حدود العقل البشري.

رابعاً: التفكير المعرفي:

مهاراته:

1. مهارات التركيز: ومنها: توضيح ظروف المشكلة وتحديد الأهداف.
2. مهارات جمع المعلومات: ومنها: الملاحظة: وتعني الحصول على المعلومات عن طرق أحد الحواس أو أكثر. والتساؤل: وهو البحث عن معلومات جديدة عن طريق إثارة الأسئلة.

3. التذكر: ويتضمن: الترميز: ويشمل ترميز وتخزين المعلومات في الذاكرة طويلة الأمد. والاستدعاء: استرجاع المعلومات من الذاكرة طويلة الأمد.
4. مهارات تنظيم المعلومات: ويتضمن:
- المقارنة: وتعني ملاحظة أوجه الشبه والاختلاف بين شيئين أو أكثر.
- التصنيف: وضع الأشياء في مجموعات وفق خصائص مشتركة.
- الترتيب: وضع الأشياء أو المفردات في منظومة أو سياق وفق أسس معينة.

5. مهارات التحليل: ويشمل:
- تحديد الخصائص والمكونات والتمييز بين الأشياء.
- تحديد العلاقات والأنماط، والتعرف على الطرائق الرابطة بين المكونات.

6. المهارات الإنتاجية/ التوليدية: ويشمل:
- الاستنتاج: التفكير فيما هو أبعد من المعلومات المتوافرة لسد الثغرات فيها.
- التنبؤ: استخدام المعرفة السابقة لإضافة معنى للمعلومات الجديدة، وربطها بالأبنية المعرفية القائمة.
- الإسهاب: تطوير الأفكار الأساسية، والمعلومات المعطاة، واغناؤها بتفصيلات مهمة، وإضافات قد تؤدي إلى نتاجات جديدة.
- التمثيل: إضافة معنى جديد للمعلومات بتغيير صورتها (تمثيلها برموز، أو مخططات، أو رسوم بيانية).

7. مهارات التكامل والدمج: وتشمل:
- التلخيص: تقصير الموضوع وتجديده من غير الأفكار الرئيسة بطريقة فعالة.
- إعادة البناء: تعديل الأبنية المعرفية القائمة لإدماج معلومات جديدة.

8. مهارات التقويم: ويشمل:

- وضع محكّات: وتعني اتخاذ معايير لإصدار الأحكام والقرارات.
- الإثبات: تقديم البرهان على صحة، أو دقة الادعاء.
- التعرف على الأخطاء: وهو الكشف عن المغالطات، أو الوهن في الاستدلالات المنطقية، والتفريق بين الآراء والحقائق.

التفكير فوق المعرفي:

ظهر هذا النوع من أنواع التفكير في بداية السبعينات ليضيف بعدا جديدا في مجال علم النفس المعرفي، وفتح آفاق واسعة للدراسات التجريبية، والمناقشات النظرية في موضوعات الذكاء والتفكير والذاكرة والاستيعاب ومهارات التعلم.

تعريفه:

اختلف المتخصصون في دراسة تعليم التفكير في وضع مفهوم محدد للتفكير فوق المعرفي، ورغم اختلاف هذه التعريفات إلا أننا نجد تقاربا واضحا في المضمون، ومن أهم التعريفات، وأكثرها شيوعا الآتي:

التفكير فوق المعرفي: عبارة عن عمليات تحكم عليا، وظيفتها التخطيط والمراقبة والتقييم لأداء الفرد في حل المشكلة، أو الموضوع.

- هو قدرة على التفكير في مجريات التفكير، أو حوله.
- هو أعلى مستويات النشاط العقلي الذي يبقي على وعي الفرد لذاته.

مهارات التفكير فوق المعرفية:

أولا- التخطيط: ومهارته هي:

1. تحديد الهدف، أو الشعور بوجود مشكلة، وتحديد طبيعتها.
2. اختيار استراتيجية التنفيذ ومهاراته.
3. ترتيب تسلسل الخطوات.
4. تحديد الخطوات المحتملة.

5. تحديد أساليب مواجهة الصعوبات والأخطاء.
6. التنبؤ بالنتائج المرغوب فيها، أو المتوقعة.

ثانيا- المراقبة والتحكم: مهاراته:

1. الإبقاء على الهدف في بؤرة الاهتمام.
2. الحفاظ على تسلسل الخطوات.
3. معرفة متى يتحقق هدف فرعي.
4. معرفة متى يجب الانتقال إلى العملية التالية.
5. اختيار العملية الملائمة.
6. اكتشاف العقبات والأخطاء.
7. معرفة كيفية التغلب على العقبات، والتخلص من الأخطاء.

ثالثا- التقييم: ومهارته هي:

1. تقييم مدى تحقيق الهدف.
2. الحكم على دقة النتائج وكفايتها.
3. تقييم مدى ملاءمة الأساليب التي استخدمت.
4. تقييم كيفية تناول العقبات والأخطاء.
5. تقييم فاعلية الخطة وتنفيذها.

تنمية مهارات التفكير في المدارس:

ومن أجل تنمية مهارات التفكير في مدارسنا علينا ما يلي:

1. يمكن تسخير الجدل والنقاش الصفي والدفاع عن وجهات النظر لتعليم الطلاب مهارات التفكير خلال المواد الدراسية وخاصة التي تحتمل الرأي والرأي الأخر كالتاريخ والتربية الوطنية والعلوم واللغة.
2. الاهتمام بإتقان الطالب للمادة العلمية بغض النظر عن منافسة زملائه الآخرين، وتنمية روح التعاون بين الطلاب.

3. توجيه الأسئلة ذات المستويات العليا وإتاحة فترة زمنية أطول لسماع الإجابة.
4. التفكير في طريقة تفكيرنا والتخطيط لها وتنظيمها أو ما يعرف بما وراء المعرفة metacognition وتعديل أهدافنا التعليمية ومناهجنا بناء على ذلك.
5. تقليل محتوى المادة الدراسية والبعد عن التفاصيل المملة وبث روح الاستمتاع، وإثراء الكتاب المدرسي بأنشطة واقعية.
6. توفير المناخ التعليمي الملائم للتفكير والإبداع في المدرسة، بتنمية روح التسامح والاعتدال والحكم المنطقي وتشجيع البحث والاستطلاع والتعلم المستمر، وتوفير الإمكانيات المادية اللازمة لذلك.

مقومات نجاح تدريس تنمية مهارة التفكير:

- إيجاد البيئة التعليمية المناسبة والتي تبعث على التفكير،وذلك من خلال الاهتمام بكل الظروف المدرسية وتهيئة البيئة التعليمية وتنظيمها.
- التركيز على الانتباه والتدريب عليه لمده طويلة، وذلك بإثارة تفكير الطلبة بما يشد انتابتهم وتركيزهم،وتدريبهم على الانتباه على جميع جوانب المواضيع المطروحة للتفكير.
- المعالجة المركزة وذلك لإنعاش الذاكرة والتأكيد على جميع المعلومات ومعالجتها بشكل عميق، واعتبار إن كل المعلومات مهمة وضرورية وان بدت ثانوية.
- تقوية التفكير وتعهد اتجاهات الطلبة الايجابية وتوجيهها بما يتناسب وقدراتهم وعدم إهمال وجهات نظرهم وأراهم وان اختلفت مع وجهة نظر المعلم.
- تحديد الهدف، بمعنى الرغبة في مساعدة الطالب على تحديد وجهة نظره الخاصة حول ما حققه من نجاح أي تقويم الطالب لنفسه،وتعرفه على نقاط القوة وجوانب الضعف في عمله وتفكيره.

• تحمل المسؤولية وتعزيز قدرة الطالب على التعلم المستقل،مما يجعله أكثر ثقة بنفسه وبقدراته العقلية.

مهارات لتنمية تفكير طلبتك:

لكي تكون معلما قادرا على تنمية قدرات طلبتك على التفكير فلا بد أن تكون على مستوى عال من التمكن في الجوانب التالية:

أولا: الاستجابة السريعة والصحيحة للمصطلحات اللغوية:

حيث أن قيمة الإنسان تكمن فيما يقدمه من جهد وفكر ويظهر تفكيره في أسلوب كلامه وطريقة كتابته، ولذلك لابد من دراسة متعمقة للغة، لصياغة الأفكار في عبارات تعبر عن القيم والمعتقدات والخبرات بشكل صحيح يفيد النشء.

ثانيا: المقارنة والمقابلة:

أثبتت الأبحاث التربوية أن المقابلة والمقارنة تعتبران من التكنيكات التربوية التي تنمي التفكير خاصة في مجال المواد الاجتماعية لكونها تركز على التفاعل المستمر والصراع الدائم بين الأفراد وبين البيئة.

ثالثا: التقسيم:

ويشمل تقسيم المفاهيم والأفكار والخبرات في مجموعات بينها عوامل مشتركة وتميزها عن غيرها عوامل مختلفة، ويتم ذلك عن طريق المقابلة والمقارنة حيث يصل المتعلم إلى أوجه الشبه وعناصر الاختلاف.

رابعا: الملاحظة والتقدير:

ويتم ذلك من خلال الاحتكاك المباشر بالبيئة والتفاعل مع المجتمع والزيارات الهادفة والتي يتمكن بعدها أو من خلالها المتعلم من الملاحظة الدقيقة ومن إعداد تقارير حول مشاهداته ووجهة نظره،وهذا يعمق نظرة المتعلم وتدرب حواسه ليستفيد ويفيد بيئته التي يعيش فيها.

خامسا: التلخيص:

ويعتبر التلخيص من العمليات المنظمة التي يقوم بها التفكير بمعناه العلمي، وهدفه الأساسي هو إدراك الفروق الجوهرية بين المهم وغير المهم من المعارف والخبرات،دون إغفال للكل العناصر المشتركة والأفكار المتضمنة والمعلومات المقدمة أو المشاهدة.

سادسا: التفسير والتأويل:

وهذه المهارة أكثر شمولا من المهارة السابقة،لكونها تعنى بالتلخيص والشرح والإسهاب وقراءة مابين السطور وما تشير إليه الفقرة آو الصورة أو الخريطة من معلومات وما تتضمنه من أفكار،وأكثر ما تفيد هذه الطريقة في الجانب التاريخي من الدراسات الاجتماعية وذلك باستخدام الأسئلة المذيلة.

سابعا: التخيل:

ويعتبر التخيل أحد العمليات العقلية العليا، وعلى معلمنا هنا أن يعنى بتنمية قدرات طلبته على التخيل، أي تخيل الأحداث الماضية بعواملها وأسبابها، وتخيل الخبرات المستقبلية وأثرها.

ثامنا: التقويم:

ويعتبر التقويم من أهم عمليات التفكير ذات المستوى المرتفع،وهو يعني إعطاء الشيء أو الحدث قيمته، وبذا يمكن التعرف على نواحي القوة ونواحي الضعف والخلل وتداركها والتغلب عليها.

خصائص المدرسة التي تنمي التفكير والإبداع

- ❖ المناخ العام غير تسلطي.
- ❖ المناخ الصفي مثير للتفكير.
- ❖ البيئة المدرسية غنية بمصادر العلم.
- ❖ أساليب التقويم متنوعة.

- ❖ المعرفة هدف عام غير مرتبط بالضرورة بعلامة.
- ❖ كوادر المدرسة تتمتع بالقيادية وتشجيع المبادرات الطلابية المبتكرة.
- ❖ المقررات تركز على الكيف لا الكم.

خصائص الفصل المثير للتفكير:

- الجو العام للصف مشجع ومثير.
- المعلم لا يحتكر وقت الحصة.
- التفاعل الصفي متمركز حول الطالب.
- أسئلة المعلم تتناول مهارات تفكير عليا.
- ردود المعلم على الطلبة حاثة على التفكير.
- الإعداد مناسب لمعلم وللطالب.
- الوسائل والمعينات والتقنيات التعليمية متوفرة.

سلوكيات المعلم المثيرة للتفكير:

- يركز اهتمام وانتباه الطلبة على الموضوع.
- يسأل أسئلة مفتوحة.
- يسأل أسئلة تفسيرية متشعبة.
- ينتظر قليلا بعد توجيه السؤال.
- يقبل عدة استجابات للأسئلة المفتوحة.
- يشجع على المشاركة والتفاعل الصفي.
- لا يصدر آراء كابحة للتفكير.
- لا يعيد استجابات الطالب.
- يحث الطلبة على التأمل والمحاكمة لإجاباتهم.
- يستخدم أساليب تدريسية متنوعة.
- يربط المنهج بواقع الحياة اليومية.

استراتيجيات تقويم التفكير:

يمكن للمعلم القيام بدور هام في تقويم مدى اكتساب الطلبة لمهارات التفكير، وهنا لابد لنا أن نراعي كون عملية تقويم التفكير لا تنعزل عن عملية تقويم جوانب التعليم الأخرى، ومن الأساليب الهامة التي قد نستخدمها لتقويم التفكير ما يلي:

إستراتيجية المناقشة المخططة: وهنا لابد من تحديد أهداف المناقشة ومجالها ومراحلها ودور كل من المعلم والطالب خلالها،على أن يتم هذا التخطيط بشكل مسبق لا بشكل ارتجالي.

إستراتيجية السؤال: حيث يشكل عامة ركنا رئيسا من أركان التدريس،ويتم ذلك من خلال تحديد نوع السؤال (شفوي، تحريري) وموقعه من الدرس،علاقته بالأهداف، قدرته على استثارة تفكير الطالب، وهو أيضا يحتاج للتخطيط المسبق.

البحوث والتقارير: وهنا يجب أن يشعر الطالب بوجود مشكلة تتحدى تفكيره، وانه بحاجة لمعرفة هذه المشكلة وإيجاد الحل لها،وتعتبر هذه الطريقة من أهم الأساليب التي يمكن من خلالها تقويم مستوى أداء الطلاب للتفكير، ويجب أن نركز هنا على مدى كفاءة الطالب في:

- تحديد المصادر المناسبة لاستقاء المعلومات والحقائق.
- تحديد الخطوات اللازمة للوصول للحل المشكلة.
- إجراء الموازنات ودقة ما يصل إليه من استنتاجات وتعميمات.
- تنظيم الأفكار وترتيبها بشكل منطقي.
- مدى نجاحه في التعبير عن أفكاره بدقه ووضوح.

تقويم الأعمال الإنشائية: فقد يكلف المعلم الطلاب بأنواع من الأعمال التي تظهر فيها جهودهم مثل (جمع بيانات حول ظاهرة معينة، أو أنشاء جداول، أو تصميم خرائط ومجسمات ونماذج). وذلك وفق ما يتناسب مع طبيعة الدرس والمحتوى. معوقات تنمية التفكير.

اجراءات لتنمية تفكير طلبتك:

لتكون قادرا كمعلم على تنمية مهارة التفكير لدى طلبتك فلا بد من الاهتمام بالنواحي الآتية:

1. التركيز على مشكلات الطلبة ومشكلات البيئة والمجتمع وذلك لربط المدرسة بالحياة والتربية بواقع المجتمع.
2. التركيز على المعتقدات الخاطئة التي يدور حولها الجدل والخلاف في المجتمع.
3. إيجاد جو من الشك، بحيث لا يقبل الطالب أية معلومات بغير فهم،ولا يؤمن بأي معتقد بغير تمحيص.
4. إيجاد جو من الديمقراطية، لكون كل فكرة في مجال المادة قابلة للمناقشة وكل رأي وله رأي آخر، ولن يتحقق التعليم وتنمية التفكير كما يجب إلا بتوفر هذا الجو الديمقراطي.
5. الابتعاد عن التركيز على التلقين.
6. الإكثار من توجيه الأنواع التالية من الأسئلة (ما رأيك، حلل، علل، ما أوجه الشبه أو الاختلاف، قارن، أوجد العلاقة).

معوقات تنمية التفكير في الغرفة المدرسية:

1. افتقاد المعلم إلى استراتيجيات التدريس التي تؤهله وتساعده لتنمية التفكير لدى طلابه.
2. افتقار المناهج الدراسية إلى الأنشطة التي تساعد على تنمية التفكير.
3. عدم تفعيل الأهداف المضمنة بالمناهج والمتعلقة بتنمية التفكير في حال وجودها.
4. معظم طرق التدريس تركز على الطرق التقليدية.
5. الامتحانات بصورتها التقليدية القاتلة تعد أكبر محبط أمام تنمية التفكير.
6. الكتاب المدرسي هو المرجع والفيصل بين المعلم والطالب.

7. إهمال المعلم النمو الانفعالي والأخلاقي والإبداعي لطلبته وتركيزه على الجانب المعرفي.
8. عدم كافية الوقت المتاح أمام الطالب للتفكير، لكون المعلم مجبر على إنهاء المادة الدراسية قبل نهاية العام الدراسي.

اللغة والتفكير:

يعتبر هذا الموضوع ذا أهمية كبيرة للدارسين والباحثين في مجال طبيعة التفكير وفي حقل اللسانيات عامة. ويَعتبِر رائد اللسانيات دي سوسير أن هناك ثنائية لا تتخلف بين اللغة والفكر ويشبهها بورقة العملة النقدية إذا مزق أحد الطرفين مزق الآخر معه، فلا يمكن التفكير دون لغة كما لا يمكن وجود لغة دون دلالات معنوية، وما يعنيني في هذا الجزء هو العلاقة والتأثير المتبادلين بين اللغة والفكر، خاصة عندنا معشر العرب الذين نولي اللغة أهمية خاصة وبعدا متميزا، فكم من إنسان أسقط حقه لمجرد مثل من الأمثال غذي به شعوره وكم حصلت من مشاكل وربما حروب من كلمة أو بيت شعر، وقديما قال الشاعر: "أديم مطال الجوع حتى أميته" وذلك ضمن برمجة عصبية تعتمد على اللغة أساسا ومن هنا يتفاءل البعض أو يتشاءمون جراء سماعهم لبعض الكلمات.

وإن تحديد الروابط بين الكلام المسموع وبين الفكرة التي تدور في أفق النفس البشرية ما يزال يعتبر من أشد مباحث علم النفس واللغة تعقيداً وأكثرها طرافة في آن واحد، البحث في علاقة اللغة بالفكر ذات أهمية في فهم ليس فقط طبيعة ظاهرة التفكير بل أيضا في فهم ظاهرة اللغة نفسها، وصلة الفكر اللغوي بالإدراك العقلي محل اهتمام علماء النفس وعلماء اللغة إلا ان اهتمام علماء النفس بهذه المسألة أكثر.

علاقة اللغة في التفكير:

ثمة علاقة عضوية متينة بين اللغة والتفكير، فاللغة هي القالب الذي ينصبّ فيه الفكر، والفكر هو المضمون الذي يحتويه ذلك القالب اللغوي. ويعبر البعض عن هذه الوشيجة بالقول بأن اللغة والفكر يعتبران وجهين لعملة واحدة.

يتعذر التفكير التجريدي في حالة انعدام اللغة ويتسطح بضعفها؛ ذلك أنها السبيل الأوحد لتحويل التفكير الحسي (في المحسوسات) إلى تفكير تجريدي نافع. ويستلزم التفكير العميق ثراءً لغوياً وعمقاً في فهم دلالات وإيحاءات الكلمات المكونة للبناء اللغوي.

فاللغة وسيلة لإبراز الفكر من حيز الكمون إلى حيز التصريح، وهي عماد التأمل والتفكير الصامت، ولولاها لما استطاع الإنسان أن يسبر غور الحقائق حينما يسلط عليها أضواء فكره.

وكان العالم ورف (Worf 1941) اهتم بطريقة تأثير العلاقات اللغوية على التفسير أو التعبير المعرفي للبشر، وكان له رأي يقول فيه: بأن اللغات التي يتحدث بها البشر تؤدي بهم إلى فهم أو تصور العالم الذي يحيط بهم مختلفة جداً وهذا يعني أن اللغة تلعب دوراً كبيرا في تكوين المفاهيم، وفي العمليات العقلية، لذا كانت ضرورة تنمية الثروة اللغوية، فتقديم خبرات لفظية ذات معنى، يسهم في تطوير البناء المعرفي، ويسهم في تطوير خبرات جديدة، وزيادة مفاهيم جديدة يضيفها إلى مخزونه، وكل ذلك يسهم بالتالي في تحسين استراتيجيات التفكير، وتشكل الخبرات اللفظية ذات المعنى أبنية معرفية، بالتالي يسهل عملية احتفاظها واسترجاعها، وهي في نفس الوقت وحدات التفكير التي تم تخزينها في البناء المعرفي للفرد، حيث انه بزيادتها تزداد قدرة الفرد على معالجة الخبرات والقضايا والمواقف الجديدة التي يواجهها، وإذا ما فقد الإنسان حاسة السمع منذ الطفولة هل يمكن تطوير قدراته الفكرية والمعرفية؟

ويرى الدكتور طه حسين في كتابه مستقبل الثقافة إننا نفكر باللغة وانها هي أداة التفكير إذ يقول: نحن نشعر بوجودنا وبحاجتنا المختلفة وعواطفنا المتباينة وميولنا المتناقضة حين نفكر، ومعنى ذلك أننا لا نفهم أنفسنا إلا بالتفكير، ونحن لا نفكر في الهواء ولا نستطيع أن نفرض الأشياء على أنفسنا إلا مصورة في هذه التي نقدرها وندبرها في رؤوسنا، ونظهر منها للناس ما نريد، ونحتفظ منها لأنفسنا بما نريد، فنحن نفكر باللغة.

وتنظر **المدرسة السلوكية** إلى اللغة والتفكير على أنها شيء واحد إذ أن التفكير هو اللغة بحد ذاتها، فهو بمثابة مجموعة من العادات الحركية التي تحدث على نحو ضمني داخل أجهزة النطق. ففي هذا الصدد يرى واطسون أن التفكير هو نوع من الحديث الذاتي الضمني، فعندما يفكر الفرد غالباً ما يتحدث إلى نفسه، وبذلك فهو يؤيد مقولة (نحن نفكر من خلال أجسامنا).

كما يميز أتباع النظرية السلوكية بين شكلين من أشكال اللغة هما:

- اللغة الداخلية: والتي تتمثل بالحديث الداخلي أو ما يسمى بالتفكير ومثل هذا النوع عادة ما يكون متحرراً من القوالب والقواعد اللغوية والنحو والألفاظ، وينتج عن هذا النوع العديد من الأفكار وأنماط السلوك المختلفة.
- اللغة الخارجية: وتتجلى بالكلام المنطوق أو يسمى بالتفكير الصريح أو المعلن، ويلعب الكلام دوراً بارزاً في مثل هذا النوع من التفكير، كما ويتأثر هذا النوع بالقواعد اللغوية والنحوية والبناءات والتراكيب اللغوية، ويتم من خلاله التعبير عن الفكر ونقله إلى الآخرين.

ويرى كثير من **علماء** النفس إن التفكير يصوغ اللغة ويؤثر فيها فهم معتمدين على حقيقة مفادها أن الأنشطة التفكيرية المختلفة يتم تطورها وممارستها قبل اكتساب الكلام واستخدامه. وحسب وجهة نظرهم فإن اللغة تنشأ لتتلاءم مع

الأفكار التي نسعى بنقلها للآخرين. فالبناء اللغوي التعبيري يتطور في واقع الحال ليتلاءم مع البناء الفكري وأسلوب التفكير السائد لدى فئة من الشعوب. ومما يدلل على ذلك أن ترتيب الفعل والفاعل والمفعول فيه في الجمل اللغوية يختلف تبعاً لاختلاف اللغات البشرية، إذ أنه في واقع الحال ينبع من الطريقة التي يفكر من خلالها متكلمي اللغات المختلفة.

كما يرى أصحاب هذا الاتجاه أن الحقيقة تختلف من مجتمع لآخر تبعاً لاختلاف ظروفه وتحدياته وطموحاته وحضارته وثقافته، وهذا بالتالي يؤثر في أنماط وأساليب حياة الأفراد.

ويرى كل من سابير وهيردر وهمبولت و ورف بان اللغة هي التي تصوغ الفكر وتؤثر فيه وهي العنصر الهام والحاسم الذي يصوغ الفكر ويحدد أساليب التفكير لدى الأفراد، فهم يعتقدون أن النسق اللغوي هو المسؤول عن تشكيل الأفكار، وهو الموجه للأنشطة العقلية وصياغة أحداث التفكير.

ويرى علماء النفس **المعرفيين** أن اللغة والفكر شيئان مستقلان عن بعضهما بعضاً وأنهما ينبعان من أصول مختلفة، وينطلق هؤلاء في تفسيرهم لهذه العلاقة وفقاً لظاهرتين هما: التفكير ما قبل اللغوي، والكلام السابق على التفكير. فهم يرون أن التفكير واللغة يسيران على نحو مستقل عن بعضهما لكنهما يندمجان معاً في مرحلة ما قبل العمليات. ويرى أصحاب هذا الاتجاه أنه بالرغم من اندماج اللغة والتفكير في مرحلة ما قبل العمليات فهذا لا يعني بالضرورة أنهما يصبحان وجهان لعملة واحدة، وإنما يبقى هناك نوع من الاستقلال بينهما.

فغالباً ما يكون الاندماج بينهما في الجوانب الداخلية للمفردة أي في معناها إذ أن المعنى هو وظيفة التفكير وهذا المعنى لا يتجزأ عن الكلمة لأنها تعد كلمة بدون معنى.

ويعد كل من تشومسكي وفورد من المؤيدين لهذا الاتجاه وقد عرف باسم الاتجاه أو الموقف التحويلي حيث يعتبران أن اللغة هي بمثابة وحدة تعمل على نحو منفصل ومستقل عن الفكر، وقد عمدا إلى دراسة هذه العلاقة من خلال المسألتين التاليتين:

أ- مسألة اكتساب اللغة: من حيث كونها تكتسب وفق مبادئ تعلم خاصة أو أنها تكتسب كباقي العمليات المعرفية الأخرى.

ب- مسألة فهم اللغة: من حيث أن المعالجات للمزاهر اللغوية المختلفة تحدث باستخدام العمليات المعرفية العامة أو بمعزل عنها.

وظهر **اتجاه ثالث** ينادي بأن التفكير واللغة مستقلان عن بعضهما بعضاً لكنهما يؤثران في بعضهما بعضاً. وقد ظهر فريق من علماء النفس أمثال بياجيه وفيجوتسكي يرى وجود علاقة توازن بين اللغة والتفكير، وهي في حقيقة الواقع علاقة ارتباطيه وليست سببية. فهؤلاء يرون أن اللغة والتفكير ينشأن من جذور مختلفة ويرتبط كل منهما بعوامل فسيولوجية خاصة، لكنهما يرتبطان معاً أثناء عمليات النمو.

كما يمكن أن تصاغ اللغة من خلال العوامل البيئية والاجتماعية وأساليب التفكير السائد في مجتمع ما، كما أنها بالوقت نفسه يمكن أن تشكل الوعاء أو المظهر الخارجي الذي يتم ترجمة التفكير من خلاله. فاللغة تعكس الفكر لأنها أكثر الأدوات تعبيراً وهي أكثر دقة وشمولاً، حيث لا نستطيع الحديث عن شيء لا نستطيع التفكير فيه، لأن الألفاظ اللغوية هي تعبير عن الأفكار المناظرة لها في عقل الإنسان. وبالمقابل لا نستطيع التفكير بأشياء لا نستطيع التعبير عنها لغوياً، وهذا ما يؤكد وجود علاقة ديناميكية تبادلية بين اللغة والتفكير. فكل منهما يؤثر بالآخر ويتأثر به، حيث أننا لا نستطيع الحديث عن شيء لا نقدر أن نفكر به، ولا نستطيع أن نفكر في شيء بعيداً عن قدرتنا اللغوية.

ومن هنا فان أدوات اللغة ورموزها تعين الإنسان المفكر على تحديد تصورات عقله وخياله وكثير مما تضطرب به أحاسيسه، كما تعينه على تصوير ما ينتجه هذا العقل وهذا الخيال، وعلى التعبير عما تفيض به أحاسيسه من انفعالات، وما تتمخض عنه قريحته من خواطر وأفكار، وما يكتسبه من خلال تفاعله مع الحياة من تجارب ويتلقاه من معارف، وهكذا تعمل هذه الأدوات وهذه الرموز على تطوير قابليته على التفكير وعلى توضيح وتنظيم هذا التفكير والارتقاء به وبغيره.

الفصل الخامس

التفكير الاستدلالي

(Reasoning Thinking)

الفصل الخامس

التفكير الاستدلالي (Reasoning Thinking)

تمهيد

لما كان التفكير ذروة سنام العمليات العقلية، فإن التربية لا تستطيع تجاهله ويصبح لزامًا على المربين بذل أقصى الجهود التربوية الملائمة لتنمية عملية التفكير، وبما أن عملية التفكير تشمل سائر المجالات، فلا يستطيع أحد أن يزعم بأن التفكير حكراً على مستوى دراسي معين من دون غيره، ويمكن أن توظف التربية المقررات الدراسية جميعها، وأن تُسخّر عناصر المنهج كلها لتنمية عملية التفكير لدى الطلاب؛ لأن التفكير هدف تربوي أساسي يسهم في تحقيقه محتوى المقرر في كل فرع من فروع المعرفة، وللطريقة التربوية دور لا غنى عنه في عملية التفكير، فالمعلم الذي لا يهتم إلا بالحفظ الأصم يصيب التفكير إصابة قاتلة، والمعلم الذي يهيئ للطلاب جواً يسوده الاطمئنان النفسي يزيد من قدرتهم على التفكير (عودات،2006، ص4).

تعريف التفكير الاستدلالي:

الاستدلال لغة: هو طلب الدليل، والدليل: الدّال وقد دلّه على الطريق، يدله دَلالة، ودِلالة ودُلالة (ابن منظور، لا.ت، ص1006).

أما اصطلاحا حاول العديد من الباحثين تحديد مفهوم التفكير الاستدلالي، إلا أن كلمة تفكير في حد ذاتها تعتبر من المفاهيم الغامضة التي نفهمها. فقد ذكر تيننيندانيم (Tennendanum) المشار إليه في (شعيب،1991) بأن الباحثين فشلوا في الوصول إلى تعريف محدد للتفكير الاستدلالي.

أما سميل (Small,1990) يرى أن التفكير الاستدلالي مفهوم غامض نسبيا وليس من السهل تعريفه.

وبالرغم من عدم تحديد تعريف محدد للتفكير الاستدلالي إلا وأنه هناك من عرفه وأبرز هذه التعريفات الآتية:

أقدم ربس (Rips,1990) إلى تحديد مفهوم التفكير الاستدلالي بأنه القدرة على التعليل المنطقي، والاستنتاج، وإدراك العلاقات للربط بين الأسباب والنتائج.

وحدد جودمان وجودمان(Goodman,Goodman,1991) تعريفا للتفكير الاستدلالي بأنه هو القدرة العقلية التي تتطلب التفكير المميز، ومتابعة التسلسلات المنطقية، والتصحيح الذاتي للأفكار والمعتقدات غير المنطقية التي كونها الفرد، وحل المشكلات المحيطة بالفرد وإدراك العلاقات بين الأشياء.

ويرى برونر (Bruno,1992) التفكير الاستدلالي بأنه عملية إدراكية تشمل على الحقائق والفرضيات والاستنتاج للوصول إلى حل للمشكلة.

ويعرفه باير (Beyer.1987) بأنه مهارة تفكيرية تقوم بدور المسهل لتنفيذ أو ممارسة عمليات المعلومات التي تضم التفسير والتحليل والتركيب والتقويم.

أما نيكرسون (Nickerson,1986) يعرفه بمجموع العمليات العقلية المستخدمة في تكوين وتقييم المعتقدات، وفي إظهار صحة الادعاءات والمقولات أو زيفها.

وعرفه طلافحة (1995، ص9) بـ"عملية بحث وتحرٍ عقلية ومنظمة للوصول إلى حقيقة جديدة غير معروفة تعتمد على أساس من الأدلة والحقائق المناسبة والكافية بمساعدة حقائق ومعلومات معروفة، وتسمى الحقائق المعروفة بالمقدمة أو المقدمات، والحقيقة الجديدة بالنتيجة".

أما أبو الجديان (1999) فعرفه بسلوك أو أداء عقلي معرفي يتم فيه استخلاص أو الوصول إلى نتيجة أو معرفة مجهولة وجديدة من معارف وخبرات سابقة معلومة من دون اللجوء إلى التجربة، ويقاس بواسطة اختبارات لفظية ويمتاز

بـــ: نمط من أنماط التفكير الهامة، وفيه يتم الانتقال من معلوم إلى مجهول، ويحتاج إلى عمليات التفكير العليا (التفسير، والتحليل، والتركيب، والتقويم) زيادة على أنـــه يساعد في الوصول إلى معلومات وحلول واكتشافات جديدة.

وعرفه جروان (2002) بأنه عملية تفكيريـــة تتضـــمن وضـــع الحقـــائق أو المعلومات بطريقة منظمة بحيث تؤدي إلى استنتاج أو قرار أو حل المشكلة.

ويرى المؤلف بأن التفكير الاستدلالي هو عمليـــة عقليـــة منطقيـــة تتضـــمن مجموعة من المهارات الفرعية التي تبدو في كل نشـــاط عقلـــي معرفـــي يتميـــز باستقراء القاعدة من جزئياتها، واستنباط الجزء من الكل، حيث يسير فيه الفرد من حقائق معروفه أو قضايا مسلم بصحتها إلى معرفة المجهول ذهنيا.

لماذا التفكير الاستدلالي؟

عن تقصي الأسباب التي جعلت من التفكير الاستدلالي ينال هذا الاهتمام من قبل الباحثين سوف نجد إنها تعود للمستويات للآتية:

1- المستوى الشخصي:

تعتمد الحياة على اتخاذ الكثير من المواقف التي يتخذ فيها قرارات مستقبلية، ووضع افتراضات حول هذه الأمور كاختيار تخصص ما، الاقبال علـــى الـــزواج، المفاضلة بين وظيفتين، وبناء على معلومات وحقائق متصلة بها لمحاولـــة التنبـــؤ بالنتائج المترتبة على اتخاذه لقرار معين. ويرى المفتى (1974) في هـــذا المجـــال (الشخصي) بأن التفكير الاستدلالي امتد إلى الحياة الشخصية للأفراد والذين هم في حاجة إلى هذا النوع من التفكير لحل التناقضات من حولهم. فضلا عن دوره فـــي التحصين من الوقوع في التفسيرات الخاطئة حول سلوك الآخر، كمـــا أنـــه يـــوفر الوقت والجهد في الحصول إلى حلول للمشاكل وذلك لأنه يقوم على تحديد الحقائق، وتصنيفها، واستنتاج النتائج، ووضع فرضـــيات ذات علاقـــة بالمشـــكلة، وتحليـــل الملاحظات. ويرى كل من جروان(1999)، وسولسو(1996)، والمانع(1996) بأن

التفكير الاستدلالي تعد من أهم أنواع التفكير التي تسهم في جعل حياة الفرد الشخصية والمهنية أكثر تنظيما.

2- المستوى التعليمي:

يرتبط التفكير لاستدلالي بالمستوى التعليمي وفي هذا السياق يتفق عدد من الباحثين بأن النجاح في كثير من المواد الدراسية العلمية والأدبية يتوقف على حد كبير على القدرة الاستدلالية للطلبة (Klauer,1996P Fitzgerald,1996). فقد أجرى كيلي (Kelley) المشار إليه في منصور(1971) دراسة توصل من خلالها إلى أن الارتباط بين التفكير الاستدلالي والمستوى التعليمي بلغ (0.87). كما أشارت نتائج ارتباطات دراسة لاوسونس (Lawsons) المذكور في الياسين(1985) البالغة (0.76) إلى وجود علاقة بين الاستدلال الشكلي، والمستوى التعليمي، في مواد القراءة، والأدب، ومواد الاجتماعيات والرياضيات.

3- المستوى الاجتماعي:

يتمثل هذا المستوى في مساعدة الطلبة على النظر بعمق للمشاكل الاجتماعية التي يعاني منها المجتمع، للوقوف على أسباب هذه المشاكل وتحليل أحداثها والفصل بين السبب والنتيجة والتنبؤ المستقبلي بالأحداث وتشخيص وفهم الموقف على نحو دقيق مما يضمن للفرد الوصول إلى استدلال ناجح لهذه القضايا الاجتماعية على أن يتسم هذا الاستدلال بالدقة النسبية والوضوح الذي يُسهم في تحسين أدائه في المواقف الاجتماعية.وقد ذكر تراون(Trowen) وهولين (Hollin) المشار إليهما في فرج (2001) بأنه عند تحليل أداء الأفراد غير الماهرين اجتماعيا سنجدهم أكثر وقوعا في الأخطاء الاستدلالية.

مهارات التفكير الاستدلالي:

يتفق الباحثون في تحديد مهارات التفكير الاستدلالي، ولكن من الشائع بان الاستدلال يتكون من الاستقراء (وهو التوصل إلى القاعدة العامة من الجزئيات أو

الحالات الخاصة) والاستنباط هو(الانتقال من القاعدة وتطبيقها على الجزئيات والحالات الخاصة) ويري الفلاسفة وعلماء المنطق بان الاستدلال ينقسم من حيث مهاراته إلى الاستقراء والاستنباط (القياس) حيث يسير الاستقراء من الجزئيات وينتهي بالقانون العام الذي يكشف عن العلاقات المختلفة بينها، بينما الاستنباط فيعتمد على تطبيق قواعد الاستدلال على النموذج الشكلي للمشكلة ويسير من المسلمات والفروض بخطوات منطقية حتى يصل إلى الجزيئات. (Hunt,1989)

وحين ننتقل إلى الدراسات النفسية سنجد أن القدرة على التفكير الاستدلالي قد ظهرت في بحوث ثيرستون (Therstone) عامي 1934- 1941 في عنصرين أساسيين هما الاستنباط والاستقراء، ومع ذلك مازال الشك قائم حول عدد قدرات أو مهارات التفكير الاستدلالي الفرعية (أبو حطب،1996).

ويرى البعض بأن الاستدلال يعتمد على طرق استدلالية مختصرة Heuristic كالتمثيل، الإتاحة، الإرساء، التعديل وظيفتها انتقاء المعلومات المرتبطة بالمهمة أو المشكلة من كمية كبيرة من المعلومات بيد أنها أقل دقة وعرضة لأشكال متعددة من الأخطاء والتحيزات الذاتية، ومن ثم تحليل ما نتلقى من معلومات من هذه الطرق سعيا نحو توليد استنتاجات جديد(فرج،2001).

ويشير سكريفين (Scriven,1974) إلى أن طبيعة التفكير الاستدلالي تعتمد على تقديم عنصر جديد يختلف عن القضايا التي يبدأ منها الاستدلال أي أننا في الاستدلال نربط بين شيئين لم يكن ظاهر من قبل أن بينهما ارتباط أو علاقة وبذلك يدخل الاستنتاج كل عنصر جديد، وفيه يأتي الفرد بحكم جديد غير معطى أو نتيجة من المعلومات (المقدمات) المعلومة لديه.

وبما أن الهدف الأساسي من التفكير الاستدلالي هو الوصول إلى نتائج جديدة لم تكن معلومة للفرد في المقدمات، يمكن أن نتساءل هل يقودنا الاستقراء والاستنباط إلى هذا الجديد؟ للإجابة على هذا التساؤل يجب علينا إعادة النظر في

الاعتقاد القائل بأن (التفكير الاستدلالي) يساوي مجموع أجزائه (الاستقراء والاستنباط) وبما أن التفكير الاستدلالي يعني في جوهره بالذهاب وراء المعلومات والبيانات المتاحة (المقدمات) للوصول إلى نتيجة جديدة غير متضمنة في هذه المقدمات نجد أن هناك جزءا مفقودا، ونلاحظ أن الاستنباط والاستقراء ليس فيهما الوصول إلى نتيجة جديدة، ففي الاستنباط لا يستطيع الفرد أن يتقدم من القاعدة العامة (المقدمات) إلى حالة خاصة (النتيجة) إلا إذا كانت هذه النتيجة تقع في إطار الحالة العامة أو تتضمنه فيها، وبالتالي فإن النتيجة ليست جديدة. وأما الاستقراء يقوم على استخلاص الخاصية المشتركة بين مجموعة من الحالات الخاصة (المعلومات المتاحة) ثم يصوغها في شكل قاعدة عامة أو تعميم (نتيجة) تنتظم في إطارها هذه الحالات الخاصة، وهذا يعني أن النتيجة متضمنة في المعلومات المتاحة، وبالتالي فإن النتيجة هنا ليست جديدة (معبد،1999).

وبالتالي فإن الوصول إلى فكرة أو معنى جديد غير موجود في المقدمات لا تتوفر باستخدام الاستنباط والاستقراء، لذا يلزم وجود مهارة أخرى من شأنها أن تستخلص من المقدمات نتيجة تحمل معني جديدا عما تتضمن المقدمات، هذه المهارة هي الاستنتاج حيث يبدأ الفرد بما لديه من مقدمات ويحاول إيجاد النتائج المرتبطة بها، وذلك عن طريق استخدام النموذج السببي (إذا كان ...فأنه..) أي يربط كل سبب بما يترتب عليه من نتائج ويشتق منها نتائج أخرى بإتباع نفس الأسلوب، ولما كانت النتائج تحمل معنى غير الذي تتضمنه المقدمات فإن شرط الجدة يتوفر هنا، وبذلك يعتبر من أهم المهارات الاستدلالية من خلال هذا التصور (طلافحة،1995).

ونخلص مما سبق عند اعتماد التفكير الاستدلالي فقط على مهارتي الاستنباط والاستقراء فإننا نجد لدينا قواعد عامة وحقائق غير مترابطة، ويظل الاستدلال غير إنتاجي، أما إذا تم الربط بين هذه القواعد العامة وذلك عن طريق إيجاد علاقات

بينها ومحاولة الاستنتاج علاقات أخرى فان ذلك من شأنه أن يظهر نتـائج كانـت مخفية من قبل ويصبح الاستدلال في هذه الحالة إنتاجياً (العتيبي، 2001).

بذلك يمكن القول بأن مهارات التفكير الاستدلالي هي: الاستقراء والاستنباط والاستنتاج، ويمكن أن نعرض بشكل مختصر لتعريـف كـل مهـارة مـن هـذه المهارات.

1- الاستقراء (Inductive)

يعرف بأنه كل نشاط عقلي معرفي يتميز باستنتاج القاعدة العامة من جزئياتها (من الخاص إلى العام).

ويراه السيد (2000) بأنه كل نشاط عقلي معرفي يتميز باستنتاج القاعدة العامة من جزئياتها.

إذن فالاستقراء هو أن نتتبع جزئيات نوع معين لأجل أن نعرف الحكم الكلي الذي ينطبق عليها، فنؤلف منه قاعدة عامة.

مثل: أن نستقري ونتتبع استعمال (الفاعل) في مختلف الجمـل فـي اللغـة العربية لنعرف حكمه الإعرابي، فنرى أن الكلمة التي تقع فاعلا في مختلف الجمل التي استقرأناها تكون مرفوعة، ننتهي إلى النتيجة التالية: وهي: أن الفاعل في لغـة العرب مرفوع، فنؤلف من هذه النتيجة قاعدة عامة وهي: (كل فاعل مرفوع).

أقسامه:

ينقسم الاستقراء إلى قسمين هما: الاستقراء التام والاستقراء الناقص.

1- **الاستقراء التام:** هو تتبع جميع جزئيات الكلي المطلوب معرفة حكمه. أي استقراء كامل شامل لجميع جزئيات الكلي والانتهاء إلى النتيجة. فمثلا إذا أراد شخص ما تحديد أنواع المهن التي ينتمي إليها أعضاء أحد النوادي، وأخذ يسأل كل عضو ويبوب نتائجه.

2- **الاستقراء الناقص:** وهو تتبع بعض جزئيات الكلي المطلوب معرفة حكمه.

ومن ميزات الاستقراء:

- تنمي لدى الطالب القدرة على التفكير عند النظر في الأدلة والمقارنة بين الجزيئات.
- ثبات المعلومة لمدة طويلة؛ لتوصل المتعلم لها بنفسه.
- إثارة الدافعية لدى المتعلم.
- تعرف المعلم بمستوى كل متعلم نتيجة المناقشة.
- توثق العلاقات الاجتماعية بين المعلم وطلابه،وبين الطالب وزملاءه نتيجة النقاش.

2- الاستنباط (Deductive)

يعرف بأنه القدرة التي تبدو في الأداء العقلي الذي يتميز باستنباط الأجزاء من القاعدة. ويعرفه جونسون – لاريدا (Johnson- Larid,1999) بأنه عملية تفكيرية منظمة تنجم عنها استنتاجات مبينة على مقدمات أو أفكار أو مسلمات وتكون صحيحة إذا كانت مبنية على فرضيات صحيحة.

أما المهارات النوعية التي يتضمنها الاستنباط هي استخدام قواعد المنطق، واستكشاف العبارات المتعارضة، والتحليل من خلال العمليات القياس المنطقي، وحل المشكلات المكانية (حبيب،1996).

كما لو أراد العالم الكيميائي معرفة مدى تأثير الضغط على الغازات، فإنه يجري التجربة على بعض الغازات، وعندما يرى أنه كلما زاد الضغط على هذه الجزئيات (موضوع التجربة) قلّ حجمها وكلما نقص الضغط زاد حجمها بنسبة معينة تحت درجة حرارة معينة، يتخذ من هذه الظاهرة الطبيعية التي لاحظها في أثناء التجربة حكما عاما لجميع الغازات، فيضع – على ضوئه – قاعدته العامة (كل غاز إذا زاد الضغط عليه قلّ حجمه وإذا نقص الضغط عنه زاد حجمه بنسبة معينة تحت درجة حرارة معينة).

3- الاستنتاج (Inference)

يعرف بأنه العملية التي يتم بواسطتها استخلاص معلومات جديدة من مقدمات لوحظت أو نوقشت وتعرفه (سلطان،1986) بأنه التوصل إلى نتيجة معينة من مقدمات وبيانات متوفرة وكل خطوة من خطوات الاستنتاج المنطقية تقود إلى التي تليها بدليل رياضي مسلم بصحته.

والمهارات النوعية التي يتضمنها الاستنتاج هي: التنبؤ بالنتائج، واستخلاص نتيجة جديدة من الملاحظات، والربط بين السبب والنتيجة، وتفسير المعلومات (بلال،1993).

أما مركز تنمية الإمكانات البشرية (1997) حدد مهارات التفكير الاستدلالي بالآتية:

1. التعرف على الحجج: بمعنى القدرة على التمييز بين الإدعاء المدعم بأسباب منطقية والإدعاء المرسل.
2. تحليل الحجج: ويتضمن تحديد الإدعاء – تحديد الأسباب المعطاة لتأييد الإدعاء– .
3. المقدمات أو الافتراضات المنطقية المذكورة وغير المذكورة.
4. تحديد مدى كفاية الأدلة والشواهد التي قدمها المدعى لما يدعيه من حجج، ومدى مناسبة هذه الأدلة للإدعاء.
5. تقييم الحجج، ويعني الحكم على ما إذا كانت الحجة مقبولة أو غير مقبولة.
6. إنتاج الحجج، فيتضمن ضرورة إنتاج سلسلة مترابطة من الاستدلالات السليمة لتأييد ما ندعيه.

فالتفكير الاستدلالي يتضمن العديد من المهارات المعرفية، فهو يتضمن أكثر من مجرد ملاحظة الظاهرات، فهو يعني الذهاب إلى ما وراء معطيات المعلومات، وهو

بذلك يساعد على تلخيص وتوضيح والإفادة من هذه الملاحظات للوصول إلى تنبؤات، وهناك عدة صور للاستدلال (قطامي،1990) تتمثل في:

الاستدلالات التعميمية:

الاستدلال التعميمي هو جملة خبرية تلخص وتضم عدد كبير من المعلومات الموزعة والاستدلال التعميمي يقوم بوظيفتين متكاملتين الأولى تلخيص المعلومات لجعلها أكثر سهولة، والثانية تتضمن توسيع الخلاصة لتضمن الحالات التي لم تخضع للملاحظة، وبكلمات أخرى فإن تعميمات الاستدلال تستخدم لتضم مجموعة ملاحظات في صور مفيدة.

الاستدلالات التنبؤية:

يعتمد الاستدلال التنبؤي على الاستدلالات التعميمية، ويتضمن الاستدلال التنبؤي درجة من عدم اليقينية، وإن ثقتنا في صحته تعتمد على ثقتنا في الاستدلال التعميمي وما جمعنا من ملاحظات، فعلى سبيل المثال العلاقة بين الدراسة والتعلم نتوقع أن الشخص الذي لديه كمية أكبر وأجود من المعلومات يكون لديه قدرة أعلى على التنبؤ والتوقع.

الاستدلالات التوضيحية:

يستخدم الناس عادة نوعًا ثالثًا من الاستدلالات في معالجتهم للمعلومات، لمساعدتهم على جعل العالم من حولهم قابلا للفهم، وهذا النوع هو الاستدلال التوضيحي، وكما يشير الاسم فإنه يستخدم لتوضيح الملاحظات.

صياغة الفرضيات:

تمثل هذه العملية استدلالا تعميميًا على المعلومات المتوافرة في تلك اللحظة، وهي مؤقتة بمعنى أنها تقوم على بيانات موجودة ومصممة حتى يتم فحصها واختبارها، إن وضع الفرضية يختلف عن صور الاستدلال الأخرى، خاصة في الطريقة التي يتم تشكيلها بها، إذ يتم وضع الفرضية في أثناء عملية جمع المعلومات

وتعمم حتى يتم اختبارها بالمعلومات، ويلي ذلك التعميمات والتلخيص وتوسيع المعلومات.

دور معلم اللغة في تنمية مهارات التفكير الاستدلالي:

يلعب المعلم دورا هاما في عملية تنمية مهارات التفكير الاستدلالي، ويجب على المعلم أن يكون ممارسا لهذا النوع من التفكير حتى يتمكن من تقديم هذا النوع من التفكير بطريقة شيقة وجذابة للطلبة فإن فاقد الشيء لا يُعطيه فإذا المعلم غير قادر على توظيف التفكير الاستدلالي في حياته وفي ممارساته اليومية فمن المؤكد في هذه الحالة لا يمكنه تنمية مهارات التفكير لدى طلبته. لذلك يُعد المعلم عنصرا هاما في هذه العملية وإن جل العملية الفكرية الاستدلالية تعتمد على مهارته في التعليم وممارسته لها.

وأرى إن دور المعلم في العملية الاستدلالية يتمثل في الآتية:

1- أن يعطي المعلم الفرصة للطلبة في الحديث عن الجملة وتوضيح عناصرها وأوجه التشابه والاختلاف والفروق والعلاقات بينها باستخدام لغتهم.
2- أن يستخدم المعلم الأمثلة التي تُثير التفكير.
3- أن يطرح المعلم أسئلة ذات مستوى عالٍ من التفكير.
4- أن يُعطي المعلم الفرصة للطلبة للتوصل إلى الاستنتاجات بأنفسهم.
5- أن يستخدم المعلم جوانب المعرفة اللغوية لدى الطلبة لشرح ما يفكرون به، للتحقيق من صحة إجاباتهم وحلولهم.
6- أن يعطي المعلم الطلبة الفرصة للتحقق من استجاباتهم وبناء القاعدة والبرهنة اللغوية عليها، أو تصحيح براهين فيها أخطاء.
7- أن يجعل المعلم الاستدلال نفسه هو المادة الأساسية التي يقدمها للطلاب.

عناصر التفكير الاستدلالي:

هناك عدة من العناصر وضعها العلماء هي:

1- مقدمات يستدل بها على نتيجة صحيحة.

2- نتيجة مترتبة على التسليم بالمقدمات.

3- ربط المقدمات بعلاقات منطقية مع النتيجة.

4- يعتمد العقل على مبادئ عدة في حركته وانتقاله من المقدمات إلى النتيجة تسمى قواعد الاستدلال (الحارثي،239،1999-241).

طرق قياس التفكير الاستدلالي:

تعتبر حركة القياس النفسي تطوراً هاماً في تقدم العلوم الإنسانية ذلك إنها محاولة علمية لها أصولها المنهجية والنظرية التي تساعدنا على تفهم سلوك الأفراد ومظاهر نشاطاتهم المختلفة (صالح، 1978). ويجيب مفهوم القياس النفسي عن سؤال مفاده كم هو المقدار أو الكمية الموجودة من هذه، الخاصية أو الصفة لدى الفرد؟ بمعنى أن القياس النفسي يعطي تقديرا كميا نسبياً للنشاط المعرفي للفرد في الخاصية المراد قياسها.

والجدير بالذكر بان القياس النفسي بصفة عامة يقوم على مسلمة- نادي بها العالم "ثورندايك" كل ما يوجد، يوجد بمقدار وكل ما يوجد بمقدار يمكن قياسه (السيد،2000).

وبناء على هذه المسلمة يمكننا القول بأنه مادام التفكير الاستدلالي موجود يمكننا قياسه والتعرف على القدر الذي يملكه الفرد، وبذلك نستطيع تحديد موقعة بمقارنة بأقرانه فإذا كان ما لديه من القدرة الاستدلالية منخفضاً سعينا إلى تنميته وتدريبه،وإذا كان قدرا مرتفعاً سعينا إلى الحفاظ عليه وتوجيه للاستفادة منة. **ومن ابرز طرق قياس التفكير الاستدلالي** (العتيبي،2001).

1- الملاحظة السلوكية:

الملاحظة أسلوب في القياس ينطوي على المزاقبة المقصودة لظـاهرة معينـة ورصد الكيفية التي تحدث بها في الواقع وتسجيلها كما هي بمعزل عـن التحيـزات الذاتية والأحكام التقديرية للقائم بالملاحظة (الملاحظ) وقد حـاول العـالم الروسـي بلاتونف في كتابة "منهج دراسة القدرات" أن يضع معايير لجعل الملاحظـة أكثـر موضوعية ودقة كأن يحدد القائم بالملاحظة هدفه وغايته من الملاحظة منذ البداية.وأن تشمل الملاحظة جوانب متعددة من نشاط الفرد الذي نلاحظه (التعليمـي، المهنـي، الاجتماعي) فكلما اتسع مجال الملاحظة كلما سـاعد ذلـك علـى فهـم شخصـية المبحوث(الملاحظ) وتقدير قدراته.

ويستفيد الباحث عند الملاحظة من المعلومات التي تأتى من مصـادر متنوعـة (مدرسين، زملاءه) ولا يترك مصدرا يمكن استخدامه في الحصول على المعلومـات عن الشخص الملاحظ (الشيخ، 1996).

ويمكن أن نقوم بالملاحظة المنظمة للنشاط الفعلي للأفـراد أثنـاء ممارسـتهم لحياتهم العادية كملاحظ السلوك الاستدلالي أثناء المقابلة التي يقوم بها الباحث ويجيب المبحوث عن أسئلة تعبر عن مواقف معينة (قصص بوليسية، الغاز، العاب حسابية) وتتطلب منه الاستدلال للوصول إلى حلول لتلك المواقف وقد تحتاج هـذه الطريقـة عندما يتطلب الأمر اختيار أشخاص يتمتعون بمهارات استدلالية مرتفعة ليعملوا فـي مجالات هامة مثل (قضاة، محققين، ضابط الشرطة، قادة، معلمون).

2- التقرير الذاتي:

يقصد بالتقرير الذاتي أن يعطي المبحوث فكرة عن نفسه (أبو حطب وصادق، 1980) وهي طريقة لتقييم مستوى مهارات الفرد الاستدلالية من خلال الحصـول على معلومات من المبحوث نفسه، وليس أفضل بطبيعية الحال من الفرد في التعبيـر عن مهاراته الاستدلالية كأن يُقدم للمبحوثين بطاقات ليقيموا بطريقة ذاتية أنفسهم في

المهارات الاستدلالية وهذا التقرير يساعد المبحوثين أنفسهم في معرفة لما يجب أن يكونوا عليه من مهارة وما ينقصهم في تلك المهارات(عصر،2001) ولكن قبل قيام المبحوث بملاحظة ذاته يجب أن يعرف بوضوح مفهوم التفكير الاستدلالي ومهاراته، ويتوقف أيضا على قدرته على الوعي الاستبصار بذاته، ومراقبتها أثناء التفاعل الاجتماعي مع الآخرين.

وقد استعان جودمان وجودمان (Goodman, Goodman,1991) بهذه الطريقة حيث طلب من بعض الطلاب أن يلاحظوا أنفسهم من حيث قدرتهم على التفكير الاستدلالي، وقام الباحثان بتحليل مضمون ما كتبه الطلاب عن أنفسهم وجدا أن ذلك قدم لهم مؤشرات أولية عن مستواهم.

3- تقديرات المحيطين بالفرد:

نظرا لبعض أوجه النقد التي توجه إلى أسلوب التقرير الذاتي و الصعوبات التي تواجه الباحثين في أثناء ملاحظتهم لسلوك الفعلي للفرد في المواقف المختلفة، فقد تبنى الباحثون أسلوبا إضافيا يتمثل في الحصول على تقديرات المحيطين بالفرد سواء كانوا أقرانه في الحي الذي يسكنه، أو زملائه في المدرسة، أو العمل، أو معلميه، أو رؤساءه في العمل أو ولديه وإخوانه يمكن أن يزودنا بصورة واضحة نسبيا عن مستواه في المهارات الاستدلالية، وحينما توجه إليهم الأسئلة المفترض توجيهها للفرد ليجيبوا عنها بدلاً منه، بما أنهم يلاحظوا الفرد بصورة متكررة فقد يقدموا وصفا يتسم بالدقة (عصر، 2001). وأن تقديرات المحيطين بالفرد تصبح أكثر دقة وخصوبة كلما زاد معدل تفاعلهم مع الفرد وتنوعت المجالات السلوكية التي يتفاعلون معه أو يشاهدونه بها وفقا لطول الفترة الزمنية.

4- الاختبارات النفسية:

الاختبار النفسي عبارة عن مجموعة من الظروف المقننة أو المضبوطة تقدم بتصميم معين للحصول على عينة من السلوك في ظروف أو متطلبات بيئية معينة أو

في مواجهة تحديات تتطلب أقصى الجهد أو الطاقة، وغالبا ما تأخذ هذه الظـروف أو التحديات شكل الأسئلة اللفظية (فرج، 1980).

المؤشرات الدالة على التفكير الاستدلالي:

لإنجاح عملية التفكير الاستدلالي على الطالب مواجهة مواقـف ذات طبيعـة معينه، ويرى أبو الجديان (1999) من هذه المواقف الآتية:

1- المواقف التي تتطلب وضع فروض وإخضاعها للاختبار.
2- المواقف التي تتطلب استخدام قواعد معينة أو علاقات محددة للوصول إلى نتائج أو أنواع جديدة من العلاقات.
3- مواقف يتم من خلالها اكتشاف القواعد والعلاقات الموجودة بين العناصر.

أما زيدان (2002) حدد المؤشرات الدالة على التفكير الاستدلالي بـ:

أ- الملاحظة السليمة والدقيقة.
ب- عدم استخدام التجريب في استنتاج قضية مجهولة من قضية معلومة.
ت- الانتقال السلس من المقدمات إلى النتائج.
ث- الربط بين النتيجة والسبب.
ج- الكشف عن الحقائق والقوانين التي تنظم الظواهر.

أما المؤشرات الدالة على كل مهارة من مهارات التفكير الاسـتدلالي يمكـن إجمالها بالآتية:

أولاً: مهارة الاستقراء: ومن مؤشراتها:

1. اشتقاق قاعدة عامة من حالات خاصة.
2. ربط الأجزاء بطريقة سليمة وصولا إلى التعاميم.
3. القدرة على فحص الجزيئات للوصول إلى تعاميم سليمة.
4. فحص العلاقات والربط بين المعلومات والبيانات ذات المستويات النظريـة المجردة.

ثانيا: مهارة الاستنباط: ومن مؤشراتها:

1. تطبيق قاعدة عامة على حالات خاصة.
2. القدرة على التحليل وصولا للجزيئات من خلال المقدمات.
3. السرعة في الوصول إلى النتيجة ضمن حدود المقدمات.
4. تحويل المفهوم إلى مجموعة من الخصائص.
5. الدقة في سرد خصائص المفهوم.

ثالثا: مهارة الاستنتاج ومن مؤشراتها:

1. تحليل المعلومات.
2. التأكد من دقة المعلومات وعلاقتها مع بعض.
3. بيان أوجه الشبه والاختلاف بين المفاهيم والقوانين.
4. ربط الخبرات الجديدة بالخبرات السابقة.
5. تصنيف وتبويب الخبرات الجديدة.
6. القدرة على الاكتشاف والإنتاجية.
7. إصدار أحكام على الاستنتاجات الجديدة.

قدرات التفكير الاستدلالي:

لم يتفق الباحثون على تحديد قدرات التفكير الاستدلالي واختلفوا في مسمياتها ولكنهم يروا أن هذه القدرات تتمثل في (الاستقراء، والاستنباط، والاستنتاج).

أما قوقام (1994) حدد ثلاثة مضامين للقدرة على الاستدلال وهي:

أ- المضمون السيكولوجي:

وفيه يعتمد الاستدلال على بناء مدركات جديدة، وهذه البناءات الإدراكية هي التي تمكن الفرد من التصور واستعادة الذكريات، وبها يستدل على نتائج المواقف التي تواجهه.

ب- المضمون السلوكي:

وهو النشاط العقلي الناتج عن تفكير ذي خصائص معينة وهو ما يسمى بالتفكير المنطقي وهذا النوع من التفكير يعتمد على القدرات الاستدلالية.

ج- المضمون المادي:

يختلف المضمون المادي باختلاف مادة الاختبار للكشف عنه والتي يمكن أن تكون رمزية أو عددية أو مكانية أو لفظية.

وما يهمنا من هذا الجانب (المضمون المادي) هو الاستدلال اللفظي فهو يتضمن استيعاب النص أو المادة من خلال الملاحظة الدقيقة لمكوناتها والمعلومات الواردة فيها، وتفعيل مخزونات الذاكرة وعملياتها التي تتضمن تحليلا وتصنيفا واستقراءً للمدخلات التي حوتها المشكلة، أما مشكلات الاستدلال اللفظي أو التفكير اللفظي فهي في حقيقة الأمر مشكلات تتطلب التعرف على العلاقات بين مكونات النص أو المادة الكلامية أو النحوية حتى يمكن فهمها وحلها.

العمليات العقلية المعرفية المتضمنة في التفكير الاستدلالي:

الاستدلال هو العملية العقلية التي يمكن بواسطتها التوصل إلى نتيجة من مقدمات معطاة باستخدام قواعد المنطق باعتماد العمليات العقلية المتضمنة بأشكاله الثلاثة (الاستقراء، والاستنباط، والاستنتاج). ولهذا فالتفكير الاستدلالي عملية عقلية منطقية تتضمن مجموعة من المهارات الفرعية (العمليات العقلية) التي تظهر في كل نشاط عقلي معرفي. وقد حدد المفتي(2008) العمليات العقلية المتضمنة في التفكير الاستدلالي بالآتية:

1- توليد وتقييم الحجج والافتراضات.
2- البحث عن الأدلة.
3- التوصل إلى نتائج.
4- التعرف على الارتباطات والعلاقات السببية.

التفكير الاستدلالي وأثره في العملية التعليمية:

لقد أتفق علماء التربية على أن المدرسة الحديثة هي التي تعلم طلابها كيف يفكرون ويختارون ويتحملون المسؤولية عن طريق ممارسة التفكير والاختيار وتحمل مسؤولية ونتائج أعمالهم، ومن أهدافها أيضًا تكوين أشخاص ذوي عقلية اجتماعية قادرة، وقادرين على حكم أنفسهم (صبري،2001)

وتؤكد العديد من الدراسات أن الطلاب يصبحون أكثر دافعية وأكثر ارتباطا في الفصول التي يجدوا فيها إثارة عقلية، فهم يحبون هؤلاء المعلمين الذين يقومون باستثارة تفكيرهم، فهم يفضلون الدروس التي يطلب منهم فيها أن يقدموا تفسيرًا وتحليلا ومعالجة للمعلومات، وتطبيق للمعرفة والمهارات المكتسبة من المشكلات الغريبة والمواقف الجديدة (حبيب،2003) .

ويعد الاستدلال الاستقرائي الطريق الطبيعي في التفكير، يبدأ فيه الطالب أولا بملاحظة الأمثلة ليصل إلى القاعدة، ينتقل فيه العقل المحسوس إلى المعقول ومن الخاص إلى العام ومن الجزء إلى الكل بحركة تصاعدية وهو إحدى وسائل الإبداع والاختراع ويقوم مقام التفكير. أما الاستدلال الاستنباطي يبدأ فيه العقل بالفحص من القواعد العامة وملاحظتها للتحقيق والتثبيت منها بغية التأكيد من صحتها وخطأها باختيار الجزيئات التي تدخل تحت القاعدة العام، وفي هذا النوع من التفكير ينتقل العقل من المعقول إلى المحسوس ومن العام إلى الخاص، فالحركة الفكرية فيه تنازلية وتقوم مقام التحليل. أما الاستنتاج بالاختيار والفحص لذلك فهو يتوقف على الاستقراء والاستنباط للوصول إلى الاكتشاف والقدرة الإنتاجية في إصدار أحكام على الاستنتاجات الجديدة.

تطبيقات التفكير الاستدلالي في عملية التعلم:

يتوقف نجاح برنامج تعليم مهارات التفكير الاستدلالي على مدى توافر عناصر أخرى بالإضافة إلى توافر المعلم المؤهل، وتعد إستراتيجية التعليم عنصرًا في غاية

الأهمية لتنفيذ برنامج تعليم التفكير الاستدلالي بشكل فاعل، وسواء استخدم المعلم أسلوب مباشر، أو غير مباشر في تعليم أي مهارة من مهارات التفكير.

هذا وتتألف استراتيجية تعليم وتنمية مهارات التفكير الاستدلالي من عدة خطوات هي:

أ- عرض المهارة:

حيث يقوم المعلم بعرض مهارة التفكير المطلوبة لأول مرة عندما يلاحظ أن طلابه بحاجة إلى تعلمها لإنجاز مهمات تعليمية تتعلق بموضوع الدرس، أو عندما يجد أن الموضوع الذي يدرسه مناسب لعرض المهارة، وشرحها .وفى كلتا الحالتين ينبغي أن يكون التركيز منصبًا على تعلم المهارة ذاتها، وليس الانشغال بموضوع الدرس، أو الخلط بين المهارة ومحتوى الدرس.

وخلال هذه المرحلة يتناول المعلم الأمور الآتية:

1. التصريح بأن هدف الدرس هو تعلم مهارة تفكير جديدة.
2. توضيح المصطلح اللغوي، أو اسم المهارة
3. إعطاء كلمات أخرى مرادفة لمفهوم المهارة، أو معناها.
4. تعريف المهارة بعبارة واضحة ومتقنة.
5. تحديد وتوضيح الطرق والمقاصد التي يمكن استخدام المهارة فيها سواء أكان ذلك في موضوع دراسي معين، أو في النشاطات المدرسية، أو الخبرات الشخصية للطلاب.
6. شرح أهمية المهارة والفوائد المرجوة من تعلمها، واتقان استخدامها.

ب- شرح المهارة:

يتم شرح المهارة بعد الانتهاء من تقديم مهارة التفكير باختصار في مدة لا تتجاوز خمس دقائق، وفى هذه الخطوة يقوم المعلم بشرح القواعد، أو الخطوات التي يجب اتباعها عند تطبيق المهارة، مبينًا كيفية تنفيذ ذلك وأسبابه، وحتى يسهل على الطلاب فهم الخطوات يجدر بالمعلم أن يعطي أمثلة من الموضوع الذي يقوم بتدريسه.

ج- توضيح المهارة بالتمثيل:

في هذه المرحلة يعرض المعلم مثالا من موضوع الدرس، ويقوم باستعراض خطوات تطبيق المهارة خطوة بخطوة بمشاركة الطلاب ويتضمن عرضه للمثال إنجاز المهارات الآتية:

1. تحديد هدف المهارة.
2. تحديد كل خطوة من خطوات التنفيذ.
3. إعطاء مبررات لاستخدام كل خطوة.
4. توضيح كيفية التطبيق وقواعده.
5. يفضل أن تكون أمثلة المعلم مأخوذة من موضوعات دراسية مألوفة لدى طلابه، أو من خبراتهم الشخصية.

د- مراجعة خطوات التطبيق:

بعد أن ينتهي المعلم من توضيح المهارة تمثيلا، يقوم بمراجعة الخطوات التي استخدمت في تنفيذ هذه المهارة، وكذلك يقوم بمراجعة الأسباب التي أعطيت لأستخدم كل خطوة.

هـ - تطبيق الطلاب للمهارة:

يكلف المعلم طلابه بتطبيق المهارة على مهارات أخرى مشابهة للمثال الذي تم عرضه باستخدام نفس الخطوات والقواعد التي يفضل أن تبقى معروضة على شفافية أمامهم في أثناء قيامهم بالتطبيق. ويقوم المعلم في أثناء التدريب بالتجول بين طلابه لمساعدتهم إذا ما أعترض بعضهم صعوبات.

و- المراجعة الختامية:

تتضمن هذه المرحلة مراجعة شاملة لمهارة التفكير التي تعلموها. ويقود المعلم عملية المراجعة لتتناول النقاط الآتية:

1. مراجعة خطوات تنفيذ المهارة، والقواعد التي تحكم استخدامها.

2. عرض المجالات الملائمة لاستخدام المهارة.
3. تحديد العلاقات بين المهارة موضوع الدرس، والمهارات الأخرى التي تعلموها.
4. مراجعة تعريف المهارة.

التفكير الاستدلالي وعلاقته ببعض أنماط التفكير:

بعد أن عرضنا إلى مفهوم التفكير الاستدلالي ومهاراته الاستقراء والاستنباط والاستنتاج وطرق قياس التفكير الاستدلالي قد يكون من المناسب الحديث الآن عن علاقة التفكير الاستدلالي ببعض أنماط التفكير الأخرى مثل التفكير الإبداعي، والناقد، والحدسي وبعض المفاهيم المتصلة به كالمنطق، والمحاجة، حتى يتسنى لنا تقديم صورة واضحة عن التفكير الاستدلالي وتميزه عن المفاهيم الأخرى.

أ. التفكير الاستدلالي والتفكير الناقد:

يتفق العديد من الباحثين بان التفكير الناقد Critical Thinking هو استخدام قواعد الاستدلال المنطقي وتجنب الأخطاء الشائعة عن تعميمات في الحكم على الأشياء، وهو أيضا المحاولة المستمرة لاختبار الحقائق والآراء في ضوء الأدلة التي تستند عليها تقييم الفرد وبالتالي معرفة طرق الاستدلال المنطقي التي تساعد على تحديد مختلف الأدلة والوصول إلى نتائج سليمة واختبار صحة النتائج وتقدم المناقشات بطريقة موضوعية العتيبي(2001).

يربط فيشر Fisher بين التفكير الناقد والقدرة على التفكير الاستدلالي بتوضيح أصل الكلمة الإنجليزية (Reason) التي اشتقت من الكلمة اليونانية Ratio وتعني التوازن فالفرد يمكنه أن يفكر تفكيراً ناقداً بقدر ما يكون عليه من خبرة، وقدرة على قياس المعلومات، والأفكار، وتقديم المناقشات وذلك وصولاً إلى الأحكام الموزونة، فالفرد عندما يستجيب لهذه المهارة العقلية فهو يتجه

للتفكير الاستدلالي إلى جانب الرغبة في التحدي ومن ثم وجود الميل العاطفي نحو الوصول إلى الحقيقة السيد(1995).

وفي دراسة بيترو بيتي (Bitner, C & Betty,1988) أشار إلى أن هناك علاقة بين التفكير الاستدلالي والتفكير الناقد لدي عينات من الطلاب من الصفوف السادس الابتدائي حتى الصف الثالث الثانوي.

ويرى سوتون وانيس Suttro & Ennis بان التفكير الاستدلالي جزء من التفكير الناقد حيث أن التفكير الاستدلالي في جوهرة يعنى بالعلاقة بين المقدمات والنتيجة التي تنبع منها بالضرورة أو بالعلاقة بين الفرضية والدليل الذي يقدم تأييدا لها في حين أن التفكير الناقد بالإضافة إلى ما سبق يعنى بالحكم على مصداقية المقدمات التي تقوم عليها النتيجة أو الأدلة المؤدية للفرضية بفحص المفاهيم والألفاظ التي تضمنها هذه المقدمات والأدلة (حلفاوي،1997).

وفي هذا الإطار أشار هالبرن Halrbin إلى أن الاستدلال يعد أحد المهارات الفرعية للتفكير الناقد حيث أن النقد يتضمن مهارات هي الاستدلال، والتحليل، والمقارنة، والتأليف، والتطبيق، والتقويم، والتفسير، والمحاجة, أي أن العلاقة بينهما علاقة الجزء بالكل (فرج،2001).

من الأرجح أن التفكير الناقد ينطوي ضمنا على الاستدلال بما أن مهارات التفكير الاستدلالي تعد من المهارات الرئيسة المستخدمة في النقد بوجه خاص في عمليات دعم الأدلة الشخصية والدفاع عنها وقناع الآخر بها من خلال الاستنباط والاستقراء إلا انه من مؤشرات استقلاليته التفكير الاستدلالي هو اهتمامه باستنتاج نتائج جديدة من الملاحظات والمشاهدات متفرقة في حين أن التفكير الناقد تقويمي يتضمن مهارات التقويم التي يستهدف فحص الأفكار والآراء والأحكام، وتحديد الافتراضات وراء الأقوال والأفعال، وإصدار أحكام تقويمية إذا اكتملت الأدلة والبراهين لديه (العتيبي، 2001).

ب. التفكير الاستدلالي والإبداع:

يستخدم مفهوم الإبداع Creative ليشير إلى العمليات العقليـــة، والمزاجيـــة، والدافعية، والاجتماعية التي تؤدي إلى الحلول، والأفكار، والتصورات، والأشـــكال الفنية، والنظريات، والمنتجات التي تكون فريدة وجديدة (عبد الحميد،1995).

وبمراجعة ممعنة لنظريات الإبداع التي تعد أساسا جيدا أمكن مـــن خلالهـــا تفسير بعض جوانب العملية الإبداعية، فالإبداع من وجهة نظر الجشطلت إنما هـــو نوع من الاستدلال وأن هذا الاستدلال أما يكون عقليا خاصا يتعامل مـــع المفـــاهيم المجردة أو يكون أدرا كيا، أي أن الإبداع نتاج لتفاعل بين خيال الفرد الذي يظهـــر تأمله للأشياء وصوره، وبين العمليات العقلية كالاستدلال والتجريد والإدراك (عبـــد الحميد،1995).

وفي دراسة تحليله للعملية الإبداعية أظهرت دراسة هاتت Hitt المشار إليهـــا في سويف (1981) عاملين أساسيين هما الأصالة والاستدلال المنطقي قائلاً بأنهمـــا يشكلان جانبا متكاملا في الإبداع، وبعبارة أخرى أن بينهما اعتماد متبادلاً بحيث إذا عملا معا أمكن لهما إنتاج أفكار إبداعيه ويبدو بأن الشخص المبـــدع ينـــتج أفكـــار جديدة ثم يقيمها بتطبيق منطقاً استدلالا صارماً في اختبار مدى صلاحية أفكاره.

وبذلك يؤكد هاتت على دور الاستدلال عندما يعمل الفرد مهاراته الاستدلالية للتحقق من صحة ما توصل إليه، وفي دراسة تناولت العلاقة بين مراحـــل النمـــو العقلي والتفكير الإبداعي الممثل في بعد الأصالة لدى عينة من طلاب الصف الثالث الثانوي، خلصت إلى وجود علاقة طرديه بين القدرة التفكير التجريدي والقدرة على الأصالة، أي أن الأفراد الأكثر تجريدا لأفكارهم يستطيعون إنتاج أفكار أكثر أصالة وجدة صالح (1991).

بما إن القدرة التجريدية هي جوهر التفكير الاستدلالي فضمنا فإن القـــادرين على التفكير الاستدلالي يكون أكثر إنتاج لأفكار أصيلة ومبدعة.

والواقع أن الاستدلال والإبداع يتلخص كل منها في إيجاد حلول للمشكلات أدراك العلاقات فالأفراد ذوي القدرة المرتفعة في الاستدلال والإبداع لديهم القدرة على إدراك الحلول الموجودة إلا انه في الاستدلال كشف علاقات كانت خفية رغم أنها موجودة في الأصل بينما الإبداع إنتاج علاقات لم تكن موجودة من قبل وليس الفارق بينهما من الوهلة الأولى مطلق فكل اكتشاف يمكن اعتباره إبداعا وإن جاء بحلول جديدة وأصيلة مهما كانت أصالتها فهو لاشك يستعين بمواد موجودة من قبل والجديد هو التأليف بين هذه المواد (المليجي،1972).

وبذلك يختلف التفكير الإبداعي في الدرجة فقط عن التفكير الاستدلالي والحدسي ويعود هذا الفرق إلى تأهب الفرد واستعداده فيما يتعلق بتوفر شرط الجدة في الإنتاج وفقا لمبدأ تكاملية التفكير الإنساني فان الإبداع والاستدلال يشتركان في مواجهة مشكلة ما فالاستدلال يبدأ بتحليل عناصر هذه المشكلة بطريقة منطقية أما الإبداع يبدأ بإعادة تركيب عناصر المشكلة والنظر إليها من زاوية جديدة وأن الفرق بينهما يكون في درجة أصالة الأفكار من قبل المبدعين تكون مرتفعة أكثر من الأفراد ذوي القدرة الاستدلالية يعود ذلك إلى أن الإبداع يتحرر من قيود الواقع بينما الاستدلال مقيد بقواعد المنطق ولا يتجاوز الجديد فيه حدود المعلومات المتاحة.

ولعلنا نخلص إلى ما ذكره جليفورد (Guilford) في تقسيمه للنشاط العقلي إلى عمليتين أساسيتين هما التفكير التباعدي Divergent thinking والتفكير التقاربي Conergent thinking نجد أن التفكير الاستدلالي تفكير تقاربي يقوم على توليد معلومات، وأفكار، واستنتاجات من المعلومات المعطاة قريبة من المألوف محكومة بقواعد المنطق، أما التفكير الإبداعي تفكير تباعدي يقوم على ابتكار أكبر عدد من الحلول المتنوعة للمشكلة واحدة على اعتبار أن الإنتاجية من معايير التفكير الإبداعي.

ج. التفكير الاستدلالي والتفكير الحدسي:

يري بوتيليت (Bouthilet) أن الحدس (Intuition) هو أسلوب عقلي للوصول إلى تخمينات صحيحة دون أن يعرف الفرد كيف وصل إليها (ابو حطب وعثمان،1987) ويري برونر Brunre بأنه عملية الوصول إلى نتيجة مباشرة دون المرور بمراحل تحليلية محددة تساعده في التأكد من صحة ما توصل إليه من نتائج.

ويري أبو حطب وعثمان (1987) إذا كانت المعلومات المتاحة للفرد إزاء مشكلة معينة يراد حلها قليلة كان نمط التفكير التقاربي هو التفكير الحدسي أي أنه تفكير يصل به الفرد إلى استنتاج معين على أساس مقدار ضئيل من المعلومات، ويكون الاستنتاج في شكل كليات على حساب التفاصيل الدقيقة.

ووفقا لما أشار إليه الباحثون نجد أن التفكير الاستدلالي والحدسي يشتركان في الوجهة التقاربية للحلول إلا أن التفكير الاستدلالي يتطلب استخدام مقدار كبير من المعلومات عن الموقف أو المشكلة المراد حلها، ويصل الفرد إلى الحل وهو مدرك للمهارات التي قام بها هي استقراء، أو استنباط، أو استنتاج، أما التفكير الحدسي يتطلب مقدار قليل من المعلومات والوصول للحل يكون مفاجئ ومباشرة دون وعي من الفرد بالخطوات التي قام بها وبالتالي يصعب تقوم هذا الحل (العتيبي،2001).

علاقة التفكير الاستدلالي ببعض المفاهيم:

أ. التفكير الاستدلالي والمنطق:

هو العلم الذي يبحث عن المبادئ العامة للتفكير الصحيح ويقوم على الاستدلال المنطق، فموضوع المنطق هو الاستدلال الذي نبدأ فيه من مقدمات نسلم بصحتها إلى النتائج اللازمة عنها (مهران،1990).

ينصب اهتمام المنطق بالدرجة الأولى بمنطق الفكرة باعتبارها منطقا صحيحا أو فاسدا (كاذبا) أي التمييز بين الاستدلال الجيد والاستدلال المضلل وأن دراستنا

للمنطق وفهم قواعد المنطق الصوري ومبادئه والألفة ببعض مصطلحاته من العوامل التي تزودنا بفهم واضح لطبيعة التفكير الاستدلالي ومهاراته, وبالتالي ممارستنا للاستدلال بفاعلية.

والجدير بالذكر أن التفكير الاستدلالي مظهر من مظاهر المنطق بمعناها الواسع، فبالإضافة إلى استخدامه للقواعد المنطقية وتحري المغالطات المنطقية، يتميز التفكير الاستدلالي عن المنطق بالبحث عن الأسباب الكامنة خلف حدث معين للوصول إلى نتيجة جديدة والتنبؤ بنتائج متوقعة من ملاحظات والكشف عن صحة الأشياء والإدعاءات أو زيفها والتوصل إلى الحقيقة عن طرق توليد الفرضيات واختبارها والموازنة بين الحلول الممكنة.

ب. التفكير الاستدلالي والمحاجة:

يقصد بالمحاجة (Argumentation) قدرة الفرد على تفنيد ودحض حجج الطرف الآخر بالأدلة والبراهين الاستدلالية والواقعية وحثه على التحلي بها والدفاع في الوقت نفسه عن آرائه وتقديم الحجج لإقناع الطرف الآخر بها, وذلك حين يتحاجون حول قضية خلافية معينة. أي تتضمن المحاجة عمليتين أساسيتين هما التفنيد والإقناع وأن المادة الخام فيه هي الحاجة التي تشير إلى الاستدلال على صدق الدعوى أو كذبها.

وحري بالذكر بأن بعض الباحثين ينظرون لمفهوم الاستدلال والمحاجة كمترادفين على أساس أن المحاجة مجموعة من المقدمات التي نستدل منها على نتيجة ثبت صحة ما ندعيه أي إنها عبارة، ويذهب جالوتي (Galott) مذهبا مغايراً حيث ينظر إلى المحاجة على إنها تقييم للحجج عن استدلال كجزء من العملية الاستدلالية.

ومن الأرجح أنهما مفهومان مستقلان بينهما علاقة متبادلة قوية فعلى الرغم من أن المهارات الاستدلالية من العناصر الرئيسة المستخدمة في المحاجة وبوجه

خاص في عمليات دعم الأدلة الشخصية والدفاع عنها وإقناع الآخر بها من خلال الحجج الاستنباطية والاستقرائية والاستنتاجية إلا أن مؤشرات استقلاليتها أن المحاجة تتضمن بجانب المهارات الاستدلالية استخدام الأسئلة بأنواعها الاستفهامية، والاستنكارية، والتعجبية فضلا عن الاستشهاد الديني، والتاريخي، والعبارات الانفعالية لتحقق أهداف الفرد في المحاجة (فرج،2001)

والتفكير الاستدلالي له دورة الفعال في متابعة منطقية الحجج الاستقرائية والاستنباطية التي تصدر من الطرفين في الموقف (محاجة)، لذا يمكن للتفكير الاستدلالي أن يتطور نتيجة إلى أشكال من المحاجة وخصوصا عندما يتعلق الأمر بالقضايا السياسية، أو الاجتماعية، أو الاقتصادية، أو المناظرات العلمية حيث يسعى الفرد إلى متابعة منطقية الحجج المضادة وإنتاج حجج جديدة لإقناع الطرف الآخر بموقفة (Lawson, & Beraler,1984).

ج- التفكير الاستدلالي والمعرفة:

ليس من شكٍّ في أن المعرفة عاملٌ مهم في عملية الاستدلال، ويشكِّل المخزون المعرفي للإنسان رصيدًا يمكنُ الاستفادة منه في تقييم وبناء مكوِّنات الحجَّة المنطقية، التي هي عبارة عن مقدِّمة كبرى، ومقدمة صغرى، ونتيجة؛ مثل:

مقدمة كبرى	جميع الطيور تستطيع الطيران
مقدمة صغرى	النعامة لا تستطيع الطيران
نتيجة	إذًا النعامة ليست طيرًا

إن القواعد الصورية المنطقية متوافرةٌ في هذا المثال، وبالتالي ليس بالإمكان رفض النتيجة التي تم التوصل إليها على أساس المنطق، ولكن كما يلاحظ تتضمن المقدمة الكبرى تعميمًا لا يصمد أمام الحقائق؛ لأن بعضَ الطيور لا تستطيع الطيران، وهنا تلعب المعرفة دورًا مهمًّا في الحكم على مكوِّنات الحجَّة المنطقية إذا كانت الإجابة تحتاج إلى مخزون معرفي، وهناك حاجة في المثال أعلاه للإجابة عن الأسئلة الآتية:

- هل حقًّا تستطيع الطيور جميعُها الطيران؟
- هل النعامة طائر؟ وهل النعامة لا تستطيع الطيران؟

ومن جهة أخرى يواجهُ الإنسانُ في حياتِه اليومية مواقفَ كثيرةً تتضمَّن القيام بمناظرة أو حوار مع الذات، ويستخدمُ معارفَه في تكوين الحُجَج المنطقية والحجج المنطقية المضادَّة؛ حتى يتمكن من الوصول إلى نتائج وقرارات لفهم الموقف أو حل المشكلة التي تواجهه، وبالقدر الذي تتوافر لديه معارف مرتبطة بالموقف يستطيع الاطمئنان إلى خياراته الملائمة له.

د- التفكير الاستدلالي والحقيقة:

يميز نيكرسون (Nickerson, 1986) بين الحقيقة والاعتقاد والرأي، فالحقيقة في جوهرِها عبارة عن اعتقادات، تجمَّعت لدعمه أدلةٌ صحيحة تجعل ثقتنا كبيرة في كونه حقيقة، أما الاعتقاد، فلم تَثبُت صحته، ويمكن الافتراض بأنه إما أن يكون صحيحًا وإما أن يكون خطأ، وفي المقابل ينحصر الرأي في الأمور المرتبطة بالتفضيلات والقيم والأذواق الشخصية، ولا يخضع للاستدلال أو معايير الصحة والخطأ.

ويرتبط الاستدلال الصائب ارتباطا وثيقًا بالحقيقة، بالرغم من أن الاستدلال لا يؤدي دائمًا إلى الحقيقة، ومن أجل ذلك يقتضي الاستدلال الصائب من جانب الفرد وجودَ اتجاه محدَّد لديه نحو الحقيقة، يرتكز ضمنيًّا على مجموعة أسس هي أشبه ما تكون بالمسلَّمات؛ ومن أهم هذه الأسس ما يأتي:

- الالتزام بالحقيقة طالما كان بالإمكان إثباتها.
- الرغبة في تعديل المعتقدات والحقائق عند توافر أدلة تستوجب التعديل.
- التسليم بأن حالة اليقين نادرة، وأن الحاجة لإعادة فحص المعتقدات – بما فيها المعتقدات الراسخة – من وقت لآخر قائمة ومشروعة، قد ثبت زيفه لدى حضارة أخرى أو في عصر آخر.

- الاستدلال الصائب لا يقود بالضرورة إلى الحقيقة.
- الاستدلال الصائب يجعل الفرد أكثر اقترابًا من الحقائق.

هـ- الاستدلال والتبرير:

يُتَّخذ لتبريرِ Rationalization شكل الاستدلال وصورتِه في الغالب، إلا أن هناك فرقًا رئيسًا بين الاستدلال والتبرير يرجعُ إلى هدف كل منهما، فالاستدلال يهدفُ إلى توليد معرفة جديدة عن طريق إعمال الفكر في المعلومات والأدلة المتوافرة، وتقليب الأمر على وجوهِه، واستخدام قواعدَ وإستراتيجيات عملية معقولة للوصول إلى نتائج صحيحة.

أما عملية التبرير، فإنها تهدفُ إلى بلوغِ استنتاج يتَّفق مع رغبات صاحب العَلاقة وتفضيلاته، عن طريق إخفاء الدوافع الحقيقية والأسباب الخفية لعملٍ ما، واختلاف أسباب تبدو مقنعةً ومقبولة لتبرير العمل، ومن الأساليب المستخدمة في عملية التبرير ما يأتي:

1. تركيز الاهتمام على جميع المعلومات المؤيِّدة للقرار أو الاستنتاج المرغوب فيه وتجاهل أو إهمال المعلومات التي لا تدعمه أو تضعفه.
2. إعطاء أهمية أكبر لمصدر المعلومات المؤيدة، والتقليل من قيمة أو مصداقية مصدر المعلومات غير المؤيدة للنتيجة المرغوبة.
3. استخدام محكات متناقضة في تفسير الأدلة والحكم عليها.
4. لوم الآخرين ونقدُهم وتشتيتُ الانتباه والابتعاد عن لب الموضوع.
5. تصيُّد الأخطاء والهفوات في حجج وعروض الآخرين، بهدف كسب النقاش أو دحض النتيجة دون اكتراث لتحري الحقيقة.

التفكير الاستدلالي في اللغة والنحو:

ترتبط عملية الاستدلال ارتباطًا وثيقًا باللغة، وقد يصعب التمييز أحيانًا بين القصور في القدرة على الاستدلال والقصور في استخدام اللغة وفهمها، بل إن هناك

مَن يرى بأن اللغة هي الداء والدواء بالنسبة للقدرة على الاستدلال؛ ذلك أن الغموض وعدم الدقة في طريقة استخدام الكلمات عاملانِ مؤثّرانِ في قدرة الفردِ على الاستدلال، وليس هناك أدنى شكٌّ بأن الكلمة الواحدة قد تستخدمُ للدلالة على معانٍ مختلفة وَفْقًا لسياق الكلام أو غاية المتكلِّم، وهكذا فمِن غير المحتمل أن يكونَ الشخص قادرًا على الاستدلال بصورة صحيحة ما لم يكن متمكنًا في استخدام اللغة بمنتهى الدقة والحذر.

وإذا نظرنا إلى التراكيب اللُّغَوية الآتية يمكنُ أن نلاحظ مدى أهمية الإتقان اللُّغَوي في فهم مضمون التركيب اللُّغَوي ومغزاه:

"شطيرة اللحم" أفضل من "لا شيء".

"لا شيء" أفضل من "شطيرة اللحم".

إن التركيب اللُّغَوي الأول ("شطيرة لحم" أفضل من "لا شيء")؛ يعني: ببساطة أن "شطيرة اللحم أفضل من العدم"؛ أي: إذا لم يتوافر بديلٌ آخر للأكل، فلا بأس من تناولِ شطيرة اللحم.

أما التركيب اللغوي الثاني ("لا شيء" أفضل من "شطيرة اللحم")، فقد يُفهَم بطريقتين:

إحداهما: أن "شطيرة اللحم مفضّل عند المتكلِّم على أي طعام آخر"، وثانيهما: أن "العدم أفضل من شطيرة اللحم" أو أن "المتكلِّم يفضّل جميع أنواع الطعام على "شطيرة اللحم".

لقد حظيت العلاقة بين اللغة والتفكير الاستدلالي باهتمام كبير من الباحثين منذ أمد بعيد فاللغة تلعب دورا في عملية الاستدلال العقلي من حيث إن الكثير من الصعوبات والأخطاء في عملية الاستدلال العقلي ناجمة أساسًا في ضعف فهم مدلولات الألفاظ والتراكيب اللغوية (جروان،1999).

يعد النحو وسيلة من وسائل إتقان المهارات الأساسية في اللغة، وقد تطرق لدراسته الكثير من اللغويين وأشاروا في مجال البحث فيه عن أهميته ودوره في التمكن من اللغة الفصيحة.

النحوُ هو علمٌ يبحثُ في أصولِ تكوينِ الجملةِ وقواعدِ الإعرابِ. فهدفُ علمِ النحوِ أن يحددَ أساليبَ تكوينِ الجملِ ومواضعَ الكلماتِ ووظيفتَها فيها كما يحددُ الخصائصَ التي تكتسبُها الكلمةُ من ذلكَ الموضعِ أو الحركةِ أو مكانِها في الجملةِ، سواءٌ أكانت خصائصَ نَحْويةً كالابتداء والفاعليةِ والمفعوليةِ أمْ أحكاماً نَحْويةً كالتقديمِ والتأخيرِ والإعرابِ والبناء.

قالَ ابنُ جِنِيٍّ في كتابِه الخصائصِ :"النحوُ هوَ انتحاءُ سَمتِ كلامِ العربِ في تصرفِهِ من إعرابٍ وغيره: كالتثنيةِ، والجمعِ، والتحقيرِ والتكسيرِ والإضافةِ والنَّسَبِ، والتركيبِ، وغيرِ ذلكَ، ليلحقَ مَنْ ليسَ مِنْ أهلِ اللغةِ العربيةِ بأهلِها في الفصاحةِ فينطِقَ بها وإنْ لم يكنْ منهم، وإنْ شذَّ بعضُهم عنْها رُدَّ بهِ إليها. وهو في الأصلِ مصدرٌ شائعٌ، أيْ نحوتُ نحواً، كقولِك قصدتُ قصداً، ثمَّ خُصَّ بهِ انتحاءُ هذا القبيلِ مِنَ العلمِ.

إذن فالنحوُ عندَ ابنِ جِنيٍّ على هذا هوَ: محاكاةُ العربِ في طريقةِ كلامِهم تجنباً للّحنِ وتمكيناً للمستعربِ من أن يكونَ كالعربيِّ في فصاحتِه وسلامةِ لغتِه عندَ الكلامِ.

ولهذا أعده أبن خلدون من علوم الوسائل وليس من علوم المقاصد، فتعلم القواعد النحوية ليس مقصداً لذاته، وإنما هو انتفاع بهذه القاعدة في التطبيق، إذ لم تظهر حاجة العرب إلى القواعد إلا بعد أن فسدت سليقتهم؛ نتيجة اختلاطهم بغير العرب، فوضع علماء النحو ضوابط تضبط ألسنة العامة؛ لحمايتها من الزلل وهذه الضوابط أو القواعد استقرأت واستمدت من النصوص القرآنية، ونصوص الحديث النبوي الشريف، والنصوص الشعرية والنحوية.

ويقوم النحو في جوهره على الاستدلال؛ لذلك بدأت الدراسات النحوية في إبراز وجوه الاستدلال في كتب النحو القديمة.

وتشكل النصوص إحدى أدوات تنمية القدرة الاستدلالية فالتحليل الذي يقوم به الطالب أو المعلم أن ينطلق من نتيجة كلية وينتهي إلى نتيجة جزئية. فقد يحدث العكس وقد يستعملها معاً، فممارسة الطالب لمثل هذا الاسلوب من خلال النصوص مما لا شك فيه سيغرس في نفسه القدرات الاستدلالية (حيدر، 1993) وعرض المفاهيم النحوية من خلال النصوص ومنح الطالب الفرصة باستقرائها واستنباطها تطوير لقدراتهم الاستدلالية.

فضلا على أن القدرات الاستدلالية طورت على شكل أنماط للتدريس فظهر نمط التفكير الاستنتاجي ونمط التفكير الاستقرائي. وقد توصل أبو زريق (2003) إلى دور الاستنتاج والاستقراء كأنماط تدريس في زيادة تحصيل الطلبة في النحو، أما سعيد (1995) توصل إلى نمط الاستنتاج في التحصيل المباشر والتحصيل المؤجل في قواعد اللغة العربية.

فقد أوصت دراسته العليمات (2007) بضرورة العناية بقدرات التفكير الاستدلالي في تدريس نصوص الاستيعاب القرائي. وكذلك أوصت دراسة الهويمل (2006) بضرورة الاهتمام بمهارات التفكير الاستدلالي في تنمية المفاهيم النحوية. ومن الدراسات التي تناولت الاستدلال ومهارة القياس في اللغة فقد أجرى حتات (1993) دراسة بينت الاستدلال في الكتاب النحوي لعمرو بن عثمان بن قَنْبر، الملقب بـ(سيبويه). ودراسات أخرى تناولت بعضا من مهارات التفكير الاستدلالي عند النحاة كالقياس فهي وجه آخر المهارة الاستنباط فبعض العلماء سماها "القياس" والبعض الآخر سماها "الاستنباط". فدراسة عقل (1999) تناولت القياس عند أبي علي الفارسي وأبن جني، ودراسة صيني (1989) تناولت القياس في كتاب سيبويه.

أساليب تعليم وتنمية التفكير الاستدلالي من خلال المناهج الدراسية:

لقد دار حوار بين التربويين والخبراء حول أفضل الطرق لتعليم وتنمية التفكير الاستدلالي ومهاراته لدى الطلبة، فالبعض اقترح تخصيص وقت معين لتدريس التفكير الاستدلالي ومهاراته مباشرة بصورة منفصلة عن المحتوى الدراسي، وقد حظيت هذه الفكرة بتأييد عدد من التربويين لكنها رفضت من قطاع كبير من التربويين، حيث وجد شيني (Cheney) و رافش(Hirsch) وشرشس (Ravitch) إن الوقت الذي سيخصص لتعليم التفكير سيؤخذ من الوقت المخصص لتعليم المحتوى الأكاديمي، لذلك من الأفضل أن تدرس من خلال المحتوى الأكاديمي نفسه، لأن الغرض الأساسي من تعليم مهارات التفكير بكل أنواعها هو تنمية قدرات الطلبة على استخدامها في تحسين تفكيرهم وتعلمهم للمحتوى الأكاديمي الذي يقومون بدراسته وتطبيق ما تعلمه في حياتهم الخاصة والعامة والتعامل مع الأحداث المختلفة (Savag,1992).

بالإضافة لما سبق فإن اعتماد مدخل التضمين في تعليم التفكير الاستدلالي ومهارته وجعله جزء من تعليم المادة الدراسية يجعل من الناحية العملية الخطوتان خطوة واحدة، مما يساعد المعلمين علي أن يدرسوا مهارات التفكير الاستدلالي لطلابهم في سياق تطبيقها، ويريحنا من التعقيد الذي يتطلبه تدريس التفكير ومهارته بصورة منفصلة (مركز تنمية الإمكانات البشرية،1997).

وقد تعددت طرق ونماذج واستراتيجيات تدريس التفكير الاستدلالي من خلال المحتوى الدراسي مثل إستراتيجية التدريس المباشر لمهارات التفكير والتي تناسب ضعاف المستوى والمبتدئين، وطريقة حل المشكلات، طريقة الحوار السقراطي وغيرها، ويتم المفاضلة بين هذه الطرق على أساس:

1. مرحلة النمو العقلي للطلبة.
2. المادة الدراسية.
3. أهداف المنهج والمواقف التعليمية.
4. قدرات المعلم القائم بالتدريس.

الفصل السادس

دراسات

في التفكير الاستدلالي

الفصل السادس

دراسات في التفكير الاستدلالي

التمهيد
أولاً: الدراسات التي تناولت التفكير الاستدلالي في اللغة
ثانيا: الدراسات التي تناولت التفكير الاستدلالي في مختلف فروع المعرفة
الخاتمة

تمهيد

تناول عدد من الباحثين التفكير الاستدلالي في دراساتهم وأبحاثهم في كثير من الموضوعات كاللغة والعلوم والرياضيات والاجتماعيات والجغرافية وغيرها من فرع العلم والمعرفة وقد أطلع المؤلف على العديد من هذه الدراسات والأبحاث والمراجع التي تناولت التفكير الاستدلالي مثل: الكُتب، والرسائل الجامعية، والأطروحات، والدوريات، وقواعد البيانات، (EBSCO)، و(ERIC)، و(SCOPUS) وسيتم عرض عدد من الدراسات العربية والأجنبية ذات الصلة بالتفكير الاستدلالي ولتسهيل عرضها تم تصنيفها في محورين:

أولاهما: الدراسات التي تناولت التفكير الاستدلالي في اللغة.

ثانيهما: الدراسات التي تناولت التفكير الاستدلالي في مختلف فروع المعرفة.

أولاً: الدراسات التي تناولت التفكير الاستدلالي في اللغة.

أجرى العليمات (2007) دراسة هدفت إلى تعرف أثر استراتيجية دائرة الأسئلة في تنمية الاستيعاب القرائي والتفكير الاستدلالي لدى طلبة المرحلة الأساسية، تكونت عينة الدراسة من (178) طالبا وطالبة من طلبة الصف التاسع والدراسة قسم الباحث عينة الدراسة إلى ثلاث مجموعات تجريبية. ولتحقيق هدف أعد الباحث اختبارا للاستيعاب القرائي، واختبار لقياس قدرات التفكير الاستدلالي، وأجرى التحقيق من صدق الاختبارين وثباتهما وطبقهما على مجموعات الدراسة بشكل قبلي وبعدي. وقام الباحث بإجراء المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات الطلبة، باستخدام تحليل التباين الثنائي للكشف عن الفروق الفردية بين المتوسطات الحسابية لكلا الاختبارين. واستخدم الباحث اختبار (LSD) للمقارنات البعدية.

وأظهرت نتائج دراسته عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء المجموعات التجريبية والضابطة على الاختبار البعدي في التفكير الاستدلالي، لصالح المجموعات التجريبية.

وهدفت دراسة هويمل (2006) إلى تطوير برنامج للنحو العربي في ضوء المعايير المعاصرة للمنهاج واختبار أثره في تنمية المفاهيم النحوية ومهارات التفكير الاستدلالي لدى طلبة الجامعات الأردنية، وقد اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي، والمنهج شبة التجريبي، في بيان أثر البرنامج.

تكونت عينة الدراسة من جميع الطلبة المسجلين في مساق نحو (1) في جامعة مؤتة للعام الدراسي 2006/2005، وتم اختبار شعبتين دراسيتين من عينة الدراسة بالطريقة العشوائية، فكانت الشعبة الأولى مجموعة تجريبية وعدد أفرادها (58) طالبا وطالبة، درسوا باستخدام البرنامج المطور، والشعبة الثانية هي المجموعة الضابطة وكان عدد أفرادها (53) طالبا وطالبة، درسوا باستخدام الطريقة التقليدية.

ولتحقيق أهداف الدراسة أعد الباحث اختبارين: الأول في المفاهيم النحوية، والثاني في مهارات التفكير الاستدلالي، طبقا بشكل قبلي وبعدي.

وبعد إجراء التجربة وتطبيق الاختبارات البعدية، تم استخراج النتائج باستخدام الاحصائات المناسبة، إذ كشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء المجموعة التجريبية والضابطة على الاختبار البعدي في التفكير الاستدلالي، لصالح المجموعة التجريبية، وعلى كل مهارة من مهارات التفكير الاستدلالي.

أما دراسة أبو زريق (2003) فهدفت إلى معرفة أثر نمطي التفكير الاستنتاجي والتفكير الاستقرائي والطريقة الاعتيادية في تحصيل طلبة الصف الخامس الأساسي للمفاهيم النحوية في لواء الرمثا، ولتحقيق أهداف الدراسة أعد

الباحث اختبارا تحصيليا طبقه مرتين (قبليا وبعديا). وقد تكونت عينة الدراسة من (198) طلبا وطالبة، وتم توزيعهم على ثلاث مجموعات، وتكونت كل مجموعة من شعبة للذكور وشعبة أخرى للإناث.

وأظهرت نتائج الدراسة تفوق المجموعة التي درست بالنمط الاستنتاجي والمجموعة التي درست بالنمط الاستقرائي على المجموعة التي درست بالطريقة الاعتيادية. في حين لم تظهر الدراسة فرقا دالا بين أداء المجموعة التي درست بالنمط الاستنتاجي، وأداء المجموعة التي درست بالنمط الاستقرائي.

وعزا الباحث تفوق نمطي التفكير الاستقرائي والاستنتاجي على الطريقة الاعتيادية إلى أن النمطين قد صمما لتعليم المفاهيم، والطالب هو محور عملية التعلم، إذ يكون نشطاً وفعالا ومشاركا ومفكرا. كما أوصى الباحث باستخدام نمط التفكير الاستقرائي والاستنتاجي في العملية التعليمية التعلُّمية.

كما هدفت دراسة أحمد (2001) إلى قياس أثر كل من طريقتي الاستقراء والاستنتاج في تحصيل طلبة مدارس الإيمان في النحو في منطقة القدس، ولتحقيق أهداف الدراسة اختار الباحث عينة من شعب الصف العاشر في القدس بالطريقة العشوائية الطبقية، وبلغت (48) طالبا وطالبة، ثم أعد الباحث اختبارا تحصيليا تكون من خمسين فقرة من نوع الاختيار المتعدد طبق بشكل قبلي وبعدي.

وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة بين متوسطات أداء المجموعة الضابطة ومتوسطات أداء المجموعة التجريبية على العمليات الذهنية الثلاث: تذكر، والفهم، والتطبيق وأظهرت النتائج تفوق أداء الطالبات على أداء الطلاب في الاختبار التحصيلي في مادة اللغة العربية ككل.

وأجرت سعيد (1995) دراسة هدفت إلى استقصاء أثر المنظم المتقدم ونمط التفكير الاستنتاجي في تحصيل قواعد اللغة العربية، ولتحقيق أهداف الدراسة اختارت الباحثة عينة بالطريقة العشوائية، تكونت من (180) طالبة، تم توزيعهن

على ثلاث مجموعات: مجموعتين تجريبيتين ومجموعة ضـــابطة، فالمجموعتـــان التجريبيتان أحداهما درست حسب نمط المنظم المتقدم، والأخرى درست حسب نمط التفكير الاستنتاجي، أما الضابطة فدرست بالطريقة الاعتياديـــة، وأعـــدت الباحثـــة اختبارا تحصيليا طبقا بشكل قبلي وبعدي.

وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائيا في التحصـــيل المباشـــر لصالح نمط التفكير الاستنتاجي، كما أظهرت وجود فـــروق دالـــة فـــي التحصـــيل المؤجل لصالح التفكير الاستنتاجي.

وقد أجرى ستبلش (Steiblich,1985) دراسة هدفت إلى المقارنة بين أثر الطريقة الاستنتاجية والطريقة الاستقرائية في تدريس قواعد اللغة الألمانيـــة لطلبـــة المرحلة الابتدائية، تكونت عينة الدراسة من (123) طالبا من الصفوف الابتدائيـــة الثلاثة الأولى، ولتحقيق أهداف الدراسة قسم الباحث عينة الدراسة إلى مجموعتين: مجموعة درست بالطريقة الاستقرائية، والمجموعة الأخرى بالطريقة الاســـتنتاجية، وأظهرت نتائج الدراسة تفوق أفراد المجموعة التي درست بالطريقة الاســـتقرائية على أفراد المجموعة التي درست بالطريقة الاستنتاجية.

ثانيا: الدراسات التي تناولت التفكير الاستدلالي في مختلف فروع المعرفة.

أجرى حجازين (2003) دراسة هدفت إلى تقنين اختبـــار (Acer) للقـــدرة الاستدلالية على طلبة الصف الأول الثانوي العلمي والأدبي في الأردن، ويتألف هذا الاختبار من (70) فقرة من نوع الاختبار من متعدد، وتـــم تطبيقـــه علـــى عينـــة استطلاعية اختيرا عشوائيا تم من خلالها تحديد زمن الاختبار وقد بلغ (60) دقيقـــة كما تم إيجاد معامل الثبات كرونباخ (20) وبلغت قيمته (0.97) أما معامل الصدق فتراوحت قيمته بين (0.66-0.62) وقد بلغت عينة الدراسة(4996) طالبا وطالبة بعد تقسيمهم إلى خمس مناطق جغرافية: شمال، وجنوب، وشرق، وغرب، ووسط. وتم اختيار المدارس بالطريقة العنقودية العشوائية.

وقد دلت نتائج الدراسة على أن القدرة على التفكير الاستدلالي لــدى الطلبــة الأردنيين متدنية وأن الاختبار صعب بالنسبة لهم، وإن القدرة الاستدلالية لدى طلبة الصف الأول الثانوي العلمي أفضل منها لطلبة الصف الأول الثانوي الأدبي.

وأجرى محمود (2001) دراسة هدفت إلى معرفة أثــر اســتخدام المناقشــة بواسطة الحاسوب، وتعلم المعلومات العامة في تنمية التفكير الاستدلالي لدى الطلبة أعضاء جمعيات العلوم في المدارس الثانوية التابعــة لمديريــة التربيــة والتعلــيم بسوهاج. تكونت عينة الدراسة من الطلبة أعضاء جمعيات العلوم فــي مدرســتين واحدة للذكور والثانية للإناث.ثم تم تقسيمهم إلى مجموعتين: المجموعة التجريبيــة درست باستخدام البرنامج التعليمي، والمجموعة الضابطة درست بواسطة أســلوب المناقشة من دون حاسوب.

ولتحقيق أهداف الدراسة أعد الباحث برنامجا لتعليم المعلومات العامــة فــي العلوم باستخدام أسلوب المناقشة (السؤال والجواب) بوساطة الحاسوب. وأعد أيضا اختبارا في التفكير الاستدلالي طبقه بشكل قبلي وبعدي.

ودلت النتائج إلى وجود فرق ذات دلالة فــي التفكيــر الاســتدلالي لصــالح المجموعة التي درست بواسطة الحاسوب، وقد دلت النتائج كذلك إلى عدم وجــود فرق ذات دلالة في تنمية التفكير الاستدلالي تعزى إلى الجنس. وقد أوصت الدراسة بضرورة اهتمام المعلمين بالتفكير الاستدلالي.

وأجرى العتيبي (2001) دراسة هدفت الدراسة إلى التعرف علــى فاعليــة برنامج مقترح لتنمية مهارات التفكير الاستدلالي لدى عينة من طــلاب المرحلــة الثانوية بمدينة الرياض، وقد تكونت عينة الدراسة من 24 طالبا من طلاب الصف الأول الثانوي قسموا إلى مجموعتين تجريبية وضابطة بعد أن تم ضبط متغيــرات الذكاء، العمر، المستوى الاقتصادي والاجتماعي. وقد قام الباحث بتطبيــق اختبــار مهارات التفكير الاستدلالي من إعداد المفتي، وبرنامج تنميــة مهــارات التفكيــر

الاستدلالي من إعداد الباحث والذي يتكون من تسع جلسات بواقع جلستين أسبوعيا مده الجلسة الواحدة (45) دقيقة طبقت فيه عدد من الأساليب التدريبية وهي: إدراك العلاقات، التعميم، القياس المنطقي، المماثلة، الاستدلال السببي، المناقشة، التغذية الراجعة، الواجبات المنزلية. وقد قام الباحث بتحقق من صدق وثبات أدوات الدراسة.

وللتحقق من نتائج الدراسة استخدم الباحث الأساليب الإحصائية اللابارمترية وهي اختبار مان وتني واختبار ويلكوكسون. وقد أظهرت النتائج إجمالا وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعة التجريبية والضابطة في مهارات التفكير الاستدلالي لصالح المجموعة التجريبية، فيما عدا الفرض الثالث الذي ينص على وجود فروق ذات دلال إحصائية بين القياس البعدي والقياس

اللاحق في مهارات التفكير الاستدلالي لدى المجموعة التجريبية لصالح القياس اللاحق بعد مضى شهر من انتهاء التدريب.

وقد انتهت الدراسة إلى عدد من التوصيات منها إيجاد المحتوي الدراسي الذي يركز على تحفيز مهارات التفكير بصفة عامه ومهارات التفكير الاستدلالي بصفة خاصة. فضلا عن إعداد المعلمين من خلال عقد الدورات التدريبية لتنمية مهارات التفكير المختلفة، وتكوين اتجاهات إيجابية نحو الأسئلة التقويمية. كما أوصت الدراسة بضرورة وجود برامج توعوية إرشادية عامة لأولياء الأمور من خلال إبراز دور التنشئة الأسرية الفاعل في تنمية مهارات التفكير لدى الأبناء من منطلق أن معاملة الأبناء التي تتسم بالتقبل وعدم الإكراه ترتبط إيجابيا بارتفاع مستوى الأداء العقلي للأبناء.

كما هدفت دراسة أبو الجديان (1999) إلى تعرف قدرات التفكير الاستدلالي (الاستقراء والاستنباط والاستنتاج) لدى طلبة الصق الحادي عشر المتفوقين دراسيا والعاديين. واختار الباحث عينة بلغ عدد أفرادها (578) طالبا وطالبة موزعين على

القسمين الأدبي والعلمي. ولتحقيق أهداف الدراسة طبق الباحث اختبار التفكير الاستدلالي بأبعاده الثلاثة.

وأظهرت النتائج أن هناك فرقا دال إحصائيا لصالح الطلبة المتفوقين مقارنة مع الطلبة العاديين، وأظهرت النتائج أيضا وجود فروق دالة بين متوسطات درجات الطلبة المتفوقين دراسيا من القسم العلمي والأدبي ولصالح طلبة الفرع العلمي.

وقد أجرى طلافحة (1995) دراسة هدفت إلى معرفة أثر استخدام كل من الطريقة التاريخية والطريقة الاعتيادية في تنمية مهارات التفكير الاستدلالي، لدى طلبة الصف العاشر في الأردن.

تكونت عينة الدراسة من (269) طالبا وطالبة، توزعوا على مجموعتين: مجموعة تجريبية عدد أفرادها (129) طالبا وطالبة، ومجموعة ضابطة عدد أفرادها (140) طالبا وطالبة. ولتحقيق أهداف الدراسة طبق الباحث اختبارا للتفكير الاستدلالي مكونا من ثلاثة أقسام: يقيس القسم الأول منه القدرة على الاستنباط، ويتكون من (14) فقرة، ويقيس القسم الثاني منه القدرة على الاستقراء ويتكون من (14) فقرة، أما القسم الثالث فيقيس القدرة على الاستنتاج، ويتكون من (14) فقرة.

أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تنمية مهارات الاستنباط والاستقراء والاستنتاج مجتمعة، وقد دلت نتائج الدراسة، أيضا، إلى تفوق القدرة على الاستنتاج مقارنة مع الاستقراء والاستنباط، وتفوق القدرة على الاستقراء مقارنة مع القدرة على الاستنباط ولم تشير النتائج إلى فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى قدرات التفكير الاستدلالي مجتمعة تعزى إلى الجنس، ولم تدل النتائج أيضا إلى وجود فروق في قدرات التفكير الاستدلالي، كل على حده تعزى إلى الجنس.

وفي دراسة أجراها الطيراوي (1993) هدفت إلى معرفة الفروق الموجودة بين طلاب المرحلة المتوسطة والثانوية فيما يتعلق بنمو قدراتهم على التفكير

الاستدلالي ممثلا في مجموعة بين القدرات كالقدرات اللغوية والعددية والإدراكية والتخيلية، فضلا إلى معرفة الفروق بين طلاب التخصصات الأدبية والعلمية في المرحلة الثانوية، وقد بلغ عدد أفراد عينة الدراسة (255) طالبا موزعين على ست مدارس متوسطة وست مدارس ثانوية من مدارس مدينة الرياض، وقد تم اختبار فصول كاملة من المدارس التي وقع عليها الاختيار تحقيقا للتمثيل العشوائي لطلاب المدرسة، واشتملت أداة الدراسة التي طبقت على الطلاب على عشرة أجزاء كل جزء منها يمثل نشاطا ذهنيا وإدراكيا خاصا وقد صنف الأجزاء إلى محاور وأبعاد رئيسة وهي: القدرة اللفظية، والقدرة العددية، وقدرة إدراك العلاقات بين الأشكال والرسومات.

وقد أظهرت نتائج الدراسة أن مجموعة طلاب التخصص العلمي تفوق مجموعة طلاب التخصص الأدبي في معرفة حلول المسائل الحسابية والقائمة على علاقات متوسطاتها على هذه المقاييس. وما من شك في أن طبيعة القياس ولا سيما (الثالث، والسادس، والتاسع) أكثر ارتباطا بالتخصص العلمي إذ إن طبيعة هذه المقاييس تعتمد على القدرة الرياضية، كذلك المقياس العاشر يعتمد على إدراك العلاقات بين الرسوم والأشكال، وأظهرت النتائج أن الطلاب العلمي يفوقون نظيرهم في التخصص الأدبي في معظم المقاييس حتى ذات الطابع اللفظي منها، أي أن الفروق كلها لصالح طلاب التخصص العلمي في المرحلة الثانوية مقارنة مع طلاب التخصص الأدبي، لا سيما ما يتعلق منه بالقدرة على التفكير التي تخضع لها سلاسل الأرقام، وقدرة معرفة المعاني، والدلالات في الجمل، والأقوال المأثورة وقدرة اكتشاف العلاقات القائمة على المسافة، والقرابة، والحجم والجهات وقدرة المسائل الحسابية القائمة على علاقات الزمن والسرعة والطول والوزن فضلا عن القدرة في اكتشاف وتحديد العلاقات بين الأشكال والرسومات، والقدرة العامة ممثلة بالاختبار بصورته الكلية، أما بقية المقياس فلم تكن الفروق بين المجموعتين دالة عليها، وكما أظهرت النتائج في هذه الدراسة كذلك عدم وجود اختلاف بين طلاب

المرحلة المتوسطة والثانوية في جميع المقاييس الفرعية وكذلك في الاختبار بصورته الكلية، عدا المقياس السابع فهو يخص المعاني والدلالات في الجمل والأقوال المأثورة حيث وجدت فروقا دالة إحصائيا لصالح المرحلة الثانوية.

أما دراسة نافع (1992) هدفت إلى بيان فاعلية استخدام استراتيجية التعلم للتمكن من مادة التاريخ في تنمية قدرات التفكير الاستدلالي لدى طلبة الصف السابع الأساسي، ولتحقيق أهداف الدراسة اختار الباحث عينة من طلبة الصف السابع الأساسي بمحافظة الإسكندرية، وقسمت عشوائيا إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية، ثم طبق الباحث الاختبار الاستدلالي بشكل قبلي وبعدي.

وفي دراسة ديمانت وبيرسون (Dimant & Bearison،1991) هدفت إلى تنمية الاستدلال الشكلي لدى طلاب المرحلة الجامعية في كلية التربية بجامعة ولاية نيويورك المسجلين في مقرر تعلم اللغة الإنجليزية، وقد تكونت عينة الدراسة من(44) طالباً وطالبة تتراوح أعمارهم مابين (23) عاما، قسموا إلى مجموعتين الأولى ضابطة والثانية تجريبية تلقت برنامج تدريبي من (6 -17) جلسات بمعدل جلسة يوماً، ولمدة أسبوع وشمل البرنامج على عدد من مهام بياجية وانهليدا متدرجة في مستوي صعوبتها، وعدد من الملاحظات في موقف (حل المشكلة) مثل مشكلات السوائل الكيمائية حيث يبدأ الباحثان بسؤال أعضاء المجموعة التجريبية عن توقعهم بنتيجة التفاعل قبل اختبار هذه السوائل، وماذا يكتشفوا من خلال تفاعل هذا السوائل الكيمائية. وقام الباحثان بتطبيق اختبار الاستدلال الاقتراني (Combinatorial Reasoning Test) من إعداد (Kuhn & Ho،1980) وقد توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين درجات المجموعة التجريبية والضابطة في اختبار الاستدلال الاقتراني لصالح المجموعة التجريبية مما يؤكد فعالية التدريب.

أما دراسة ليهمان ونسبيت (Lehman & Nisbett,1990) فهدفت لمعرفة اثر التخصص في العلوم الطبيعية، والإنسانية، والعلوم الاجتماعية على تنمية التفكير الاستدلالي من خلال دراسة تتبعيه استغرقت أربع سنوات، وقد تكونت عينة الدراسة من (165) طالبا وطالبة في جامعة متشحان طلاب السنة النهائية درجة البكالوريوس، (واختيرت العينة في بداية العام الدراسي 1986) موزعين في تخصصات مختلفة (29) طالبا وطالبة في العلوم الطبيعية، و(46) طالبا وطالبة في العلوم الإنسانية، و (38) طالبا وطالبة في العلوم الاجتماعية، و(24) طالبا وطالبة في علم النفس، قد سبق للباحثين في بداية العام الدراسي (1986م) تطبيق اختبارات الاستدلال وتشمل على اختبار الاستدلال الشرطي،واختبار الاستدلال اللغوي، واختبار الاستدلال الإحصائي، وبعد مرور أربع سنوات من دراسة طبقت الاختبارات البعدية على (121) طالبا وطالبة.

وخلصت الدراسة إلى أن طلاب العلوم الطبيعية كانوا أفضل في اختبار الاستدلال الشرطي، في حين أن طلاب العلوم الاجتماعية كانوا أفضل في اختبار الاستدلال الإحصائي، وقد أظهرت عينة الدراسة تحسن في الاستدلال اللفظي (اللغوي) في القياس البعدي.

وفي عام (1985) أجرى عبد الرحيم دراسة هدفت إلى دراسة نمو الاستدلال في العمليات الحسية لدي طلبة الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء نظرية بياجية ومعرفة السن الذي يتمكن فيه الطفل المصري من اكتساب مفاهيم هذه المرحلة. وقد تكونت عينة الدراسة من مجموعتين من الأطفال تشمل (341) طالبا وطالبة لمدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بمدينتي المنصورة ودمياط في المرحلة العمرية (7–12) عاما. حيث استخدم الباحث اختبار التفكير الاستدلالي لمرحلة العمليات الحسية والذي قام بإعداده (Paul Ankeny) و(Lyle Joyce)، والاختبار من نوع الورقة والقلم ويُعتبر تطويرا لأدوات القياس التي استخدمها بياجية في قياس الاستدلال لعملية التفكير الحسي.

وأشارت نتائج الدراسة إلى أن عامل السن يؤدي إلى فروق بين المجموعات العمرية (7–12) عاما فيما يتعلق بدرجات اختبار الاستدلال في مرحلة العمليات الحسية، وإن هذه الفروق دالة إحصائيا على مستوى ($\alpha = 0.01$) لصالح العمر الزمني الأكبر.

أما عبده (1984) أجرى دراسة هدفت إلى الكشف عن العمر الزمني الذي يكتسب فيه الأطفال المصريون العمليات الاستدلالية في ضوء دراسات بياجية في هذا المجال وتكونت عينة الدراسة من (250) طالبا وطالبة من الصف الخامس الابتدائي حتى الصف الثالث الإعدادي بمدارس محافظة الإسكندرية موزعين على الصفوف الدراسية والمراحل العمرية على النحو التالي: الصف الخامس والسادس في المرحلة الابتدائية من (10–11)عاما، ومن(11–12)عاما. والصفوف الإعدادية (الأول، والثاني، والثالث الإعدادي) من (12–13)عاما، ومن (13–14)عاما.

وقد استخدم الباحث في هذه الدراسة اختبار(Gilbert. M. Burney) للاستدلال المنطقي بعد أن قننه ليناسب البيئة المصرية للمرحلة الابتدائية والإعدادية، وينقسم هذا الاختبار إلى ثلاثة أجزاء هي الأشكال الهندسية والمقاييس المنطقية والتشابهات اللفظية.

وقد أظهرت نتائج الدراسة حدوث زيادة في متوسط درجات الأطفال على اختبار الاستدلال بزيادة المرحلة العمرية المختلفة؛ إي وجود فروق دالة إحصائيا بين المراحل العمرية المختلفة، ونمو العمليات الاستدلالية التفكيرية عند الأطفال، ووجد الباحث أن المرحلة العمرية التي يبدأ فيها الطالب باستخدام التفكير الاستدلالي عند عينة البحث هو سن (13) سنة.

أجرت الأعسر (1984) دراسة استطلاعية هدفت إلى معرفة العلاقة بين الدافع للإنجاز وبعض المتغيرات العقلية والشخصية والاجتماعية في المجتمع القطري. وتكونت الدراسة من عدد من طالبات المرحلة الجامعية في جامعة قطر.

فتوصلت الباحثة إلى أن هناك علاقة بين التفكير الاستدلالي والدافع للانجاز لـــدى الطالبات، كما أظهرت النتائج أن الطالبات ذوات الدافع للانجاز المرتفع تكون لديهن القدرة على الاستدلال مرتفعة في مواقف التحصيل الدراسي.

وقام كابلان (Kuplan, 1983) بدراسة لتنمية التفكير الاســتدلالي لــدي طلاب المرحلة الثانوية،وقد تكونت عينة الدراسة من (16) طالباً وطالبة، قسموا إلى مجموعتين الأولى تجريبية تكونت من (8) طالبا وطالبة تلقوا برنامج تدريبي من (6) جلسا، ولمدة أسبوع، أما الثانية ضابطة تكونت من (17) طالباً وطالبة لم يتلقوا أي تدريب، وقد تكون البرنامج من التدريب على التحليل المنطقي، واتخـــاذ القرار من خلال حل ثمان مشكلات، وقد قام الباحث بتطبيـــق اختبـــار القضـــايا المنطقية Issues Logical من إعداد Rest,1975.

وقد توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين درجات المجموعة التجريبية والضابطة في القدرة على التفكيـــر الاســـتدلالي الصـــالح المجموعـــة التجريبية. فالدراسة أكدت على فاعلية التدريب على التفكير الاستدلالي لدي طلاب المرحلة الثانوية،غير أن الباحث ركز في برنامجه التدريبي على تدريب الطـــلاب على حل مشكلات تتطلب تحليل المنطقي لأحداثها واتخاذ القرار لبعض المشكلات دون التدريب على أساليب أخرى.

وفي عام (1981) أجرى جرابيدان (Garabedian) أجرى دراسة هـــدفت إلى التعرف على أثر اختلاف طرائق تعلم الهندسة في تحصيل الطلاب وفي نمـــو قدرتهم في استخدام الاستدلال وقد تكونت العينة من (369) طالبـــا مـــن الصـــفين الأول الثانوي والثاني ثانوي وهو ما يقابل في النظام التربـــوي الجديـــد (العاشـــر والحادي عشر) وقد تم اختيار العينة بطريقة عشوائية من (18) فصـــلا وقســـمت العينة إلى مجموعتين تكونت من (9) فصول، وقد طلب الباحث مـــن المجموعـــة التجريبية أن يبرهنوا نظريات الهندسة بأنفسهم ويعطي لهم واجـــب منزلـــي. أمـــا

المجموعة الضابطة فكان الباحث يعطيهم برهان النظريات نفسها التي برهنها الطلاب في المجموعة التجريبية ويعطي لهم واجب منزلي.

وقام الباحث بتطبيق ثلاثة اختبارات على أفراد العينة وهي: اختبار لقياس التفكير الاستدلالي (الاستدلال) واختبار لقياس التحصيل في وحدة المستقيمات المتوازنة داخل المستوى، واختبار لقياس التحصيل في وحدة مساحة الأشكال المتعددة الأوجه. وقد تم تطبيق الاختبارات السابقة قبل تقديم الوحدتين المختارتين.

وأظهرت نتائج الدراسة تفوق طلاب المجموعة التجريبية الذين برهنوا نظريات الهندسة في كل من التحصيل ونمو القدرات الاستدلالية عن طلاب المجموعة الضابطة. كما أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة موجبة بين التحصيل والتفكير الاستدلالي.

وقد أجرى المفتي (1974) دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر تدريس كل من الرياضيات الحديثة والرياضيات التقليدية في تنمية مهارات التفكير الاستدلالي لدى طلبة الصف الأول الثانوي، حيث كان حجم عينة الدراسة (326) طالبا وطالبة، وقد قسمت عينة الدراسة إلى مجموعتين الأولى تجريبية تكونت من (163) طالبا وطالبة درسوا الرياضيات الحديثة والمجموعة الثانية ضابطة تكونت من (163) طالبا وطالبة درسوا الرياضيات التقليدية وقد أعتمد الباحث علامات الطلبة في الشهادة الإعدادية مقياسا لتحصيلهم السابق في الرياضيات، وقام بعد هذا بإجراء اختبار القدرة على التفكير الاستدلالي الذي أعدهُ، على المجموعتين في بداية ونهاية العام الدراسي (1974/1973).

وأظهرت نتائج الدراسة ما يلي: حدوث نمو في القدرة على التفكير الاستدلالي ومكوناته لدى طلبة المجموعة التي درست الرياضيات الحديثة لمدة عام. وكما أظهرت النتائج حدوث نمو لدى طلبة المجموعة التي درست الرياضيات التقليدية لمدة عام في القدرة على التفكير الاستدلالي. وفضلا عن أن أثر النمو في

القدرة على التفكير الاستدلالي لدى طلبة المجموعة التي درست الرياضيات الحديثة لمدة عام دراسي أكبر من أثر النمو الذي حدث في القدرة على التفكير الاستدلالي لدى طلبة المجموعة التي درست الرياضيات التقليدية.

الخاتمة:

وبهذا السرد عن اللغة والتفكير الاستدلالي نجد أن للتفكير الاستدلالي المقترن باللغة له أهمية عظيمة في كافة جوانب المعرفة فهو ينمي شخصية الفرد وقدرته على اتخاذ القرار المناسب، وفي الدفاع عن آراءه وتصوراته.

المراجع والقراءات

أولاً: المراجع والقراءات العربية:

- القرآن الكريم.
- ابن خلدون (1996) **مقدمة**، دار نهضة اللغة العربية، دار صيفاء للنشر والتوزيع: عمان، الأردن.
- ابن منظور، محمد بن مكرم (1418هـ) **لسان العرب** المحيط، الجزء12، بيروت: دار إحياء التراث العربي، بيروت.
- أبو جادو، صالح (2000)**علم النفس التربوي**، دار المسيرة للنشر والتوزيع التربوي، عمان الأردن.
- أبو الجديان منير عبد الكريم(1999). **قدرات التفكير الاستدلالي لدى الطلبة المتفوقين دراسيا والعاديين بالمرحلة الثانوية**. رسالة ماجستير، غير منشورة، الجامعة الإسلامية: غزة، فلسطين.
- أبو حطب، فؤاد وصادق، آمال (1999): **نمو الإنسان من مرحلة الجنين إلى مرحلة المسنين**، ط4 مكتبة الأنجلو المصرية, القاهرة.
- أبو حطب، فؤاد(1996).**القدرات العقلية** ط5. مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، مصر.
- أبو حطب، فؤاد(1992).**القدرات العقلية**. دار الكتب الجامعية،بيروت، لبنان.
- أبو حطب، فؤاد وعثمان، سيد ,(1987) **التفكير: دراسة نفسية**، مكتبة الإنجلو المصرية، القاهرة، مصر، ص: 27.
- أبو حمدية، زكريا، (1995). **التخطيط اللغوي في العالم العربي**، الموسم الثقافي لكلية الآداب، الجامعة الأردنية، عمان ص: 221 -230.

- أبو زريق، زياد (2003). **أثر نمطي التفكير الاستنتاجي والتفكير الاستقرائي والطريقة الاعتيادية في تحصيل الصف الخامس الأساسي للمفاهيم النحوية في لواء الرمثا**، رسالة ماجستير، غير منشورة، جامعة آل البيت، المفرق: الأردن.
- أبو المكران، حنان مطاوع (2006): **أثر تدريس برنامج مقترح في الجبر علي تنمية قدرات التفكير الاستدلالي لدى طلبة الصف السادس**، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية البنات، برنامج الدراسات العليا المشترك بين جامعة عين شمس وجامعة الأقصى بفلسطين: غزة.
- أحمد، شاهر(2001). **أثر طريقتي الاستقراء والاستنتاج على تحصيل النحو لدى طلبة الصف العاشر في مدارس الإيمان في القدس**، رسالة ماجستير، غير منشورة، جامعة القدس: القدس فلسطين.
- أحمد، عبد المجيد والشربيني، زكريا (1998): **علم نفس الطفولة, الأسس النفسية والاجتماعية والهدى الإسلامي** , ط1 , دار الفكر العربي , القاهرة.
- أحمد، محمد عبد القادر (1979). **طرق تعليم اللغة العربية**،ط1،مكتبة النهضة المصرية، القاهرة-مصر.
- استيتيه سمير شريف (1997).**علم اللغة التعلّمي**. اربد: دار الأمل للنشر والتوزيع.
- استيتيه، سمير ونصر، حمدان والحوري، أميمة (1995). **مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها**، دمشق: دار طلاس للدراسات والترجمة.
- استيتيه سمير شريف وحجّو، غازي وعيسى، فارس محمد (1985).**أساليب تعليم اللغة العربية في المرحلتين الابتدائية العُليا والإعدادية**. سلطنة عُمان: وزارة التربية والتعليم وشؤون الشَباب.

- الأعسر، صفاء (1998). **تعليم من أجل التفكير**، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة.
- الأعسر، صفاء وقشقوش، إبـــراهيم وســـلامة، محمـــد (1984). **دراســـة استطلاعية للعلاقة بين الـــدافع للإنجـــاز وبعـــض المتغيـــرات العقليـــة والشخصية والاجتماعية في المجتمع القطري، دراسات في تنميـــة دافـــع الانجاز**، مركز البحوث التربوية: جامعة، قطر.
- أنيس، إبراهيم(1970) **اللغة بين القومية والعالمية**، دار المعارف:مصر.
- باي، ماريو(1970) **لغات البشر**، ترجمة صلاح العربي، طبـــع الجامعـــة الأمريكية: القاهرة.
- بو عزة، الطيب (1414هـــ) **هل يمكن أن نفكر بدون لغة؟** مجلة العربـــي العدد 426 ذو القعدة1414 هــــ.
- بوى، مالكوم (1996): **البنيوية وما بعدها من ليفى شتراوس إلى دريدا**، ترجمة/ محمد عصفور، عالم المعرفة، سلسلة شهرية، المجلـــس الـــوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت.
- البهي، فؤاد (1998): **الأسس النفسية للنمو، من الطفولة إلى الشيخوخة**، ط2، دار الفكر العربي، القاهرة.
- البية، وفاء (1994): **علم النفس اللغوي**، الهيئة المصرية العامة للكتـــاب، القاهرة.
- تشومسكي، نعوم: (1996)، **اللغة والعقل**، ترجمة بيـــداء العلكـــاوي، دار الشئون الثقافية العامة، بغداد– العراق.
- توما، خوري (1989) **علم النفس التربوي**، الطبعـــة الثانيـــة، المؤسســـة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع.
- جلجل، نصرة عبد المجيد (2000) **علم النفس التربـــوي المعاصـــر**، دار النهضة، القاهرة، مصر.

- جروان، فتحي عبد الرحمن (1999). **تعليم التفكير: مفـــاهيم وتطبيقـــات**، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربية المتحدة.
- جرين، جودث (1410هـــ)، **التفكير واللغة**، ترجمة الدكتور عبد لـــرحمن بن عبد لعزيز العبدان، دار عالم الكتب الرياض السعودية.
- الحارثي، إبراهيم أحمد (1999). **تعليم التفكير**، مدارس الرواد، الرياض – السعودية.
- حب الله، عدنان (1988): **التحليل النفسي من فرويد إلى لاكـــان**، مركـــز الإنماء القومي، بيروت.
- حبيب، مجدي عبد الكريم (2003) **تعليم التفكير في عصر المعلومات**، دار الفكر العربي، القاهرة.
- حتحات، أمان (1993). **الاستدلال النحوي في كتاب سيبويه، وأثره فـــي تاريخ النحو**، أطروحة دكتوراه، غير منشـــورة، جامعـــة حلـــب: حلـــب، سورية.
- حلفاوي، مسعف (1997)، **اشتقاق معايير الأداء علـــى مقيـــاس التفكيـــر الناقد لطلبة البكالوريوس في الجامعـــات الحكوميـــة الأردنيـــة**، رســـالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
- حماد، أحمد عبد لرحمن (1985م)، **العلاقة بين اللغـــة والفكـــر دراســـة للعلاقة اللزومية بين الفكر واللغة**، دار المعرفة الجامعية الإسكندرية.
- حنا، سامي عياد والناصر، حسن جعفـــر(1993)،**كيـــف أعلـــم القـــراءة للمبتدئين**، الطبعة الأولى، دار الحكمة، البحرين.
- حنا، صباح (1989): **سيكولوجية لغة الأطفال**، دار الشئون الثقافية العامة، بغداد.
- الخطيب، جمال وآخرون (1992): **إرشاد الطفل لذوى الحاجات الخاصة**، دار حنين للنشر، عمان.

- حيدر، عبداللطيف حسين(1993). **تدريس العلوم في ضوء الاتجاهات التربوية المعاصرة**، الطبعة الأولى، دار الحادي للطباعة والنشر. تعز، اليمن.
- خضر، محمد (1981) **فقه اللغة**. دار الكتاب العربي، بيروت– لبنان.
- الخلايلة، عبد الكريم، واللبابيدي، عفاف(1995)، **تطور لغة الطفل**، الطبعة الثانية، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان– الأردن.
- خوالده، أكرم صالح (2012). **الإيدز اللغوي**، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- خوالده، أكرم صالح(2012). **التقويم اللغوي في الكتابة والتفكير التأملي**، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- خوالده، أكرم صالح(2010). **فاعلية استراتيجية التقويم اللغوي في تنمية مهارات التعبير الكتابي والتفكير التأملي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا،عمان، الأردن.
- الخولي محمد (1993). **مدخل إلى علم اللغة**، دار الفلاح للنشر والتوزيع، عمان.
- الخويسكي، زين كامل (2008). **الأصوات اللغوية**، دار المعرفة الجامعية: الإسكندرية.
- رزوق، أسعد (1992). **موسوعة علم النفس**، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، دمشق، سورية.
- الزغول, عماد(2003): **نظريات التعلم**. دار الشروق, عمان– الأردن.
- زكريا، ميشال (1982) **الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية** (النظرية الألسنية)، الطبعة الأولى، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت– لبنان.

- زهران، حامد (1977): **علم نفس النمو, الطفولة والمراهقة**، ط4، عالم الكتب، القاهرة.
- زيدان، محمود(2002). **الاستقراء والمنهج العلمي**، الطبعة الأولى: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر: الإسكندرية، مصر.
- زيور، مصطفى (1982): **بحوث مجمعة في التحليل النفسي**، مكتبة الجامعة، القاهرة.
- سرور، ناديا (1998) **مدخل إلى تربية المتميزين والموهوبين**، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان ص(249-280).
- سعيد، صباح (1995). **أثر استخدام نمطي المنظم المتقدم والتفكير الاستنتاجي على التحصيل في قواعد اللغة العربية مقارنة بالطريقة التقليدية لدى الصف التاسع في مدارس قصبة المفرق**، رسالة ماجستير، غير منشورة، جامعة آل البيت، المفرق: الأردن.
- السفاسفة، عبد الرحمن (2004). **طرائق تدريس اللغة العربية**، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان – الأردن
- سولسو، روبرت(1996). **علم النفس المعرفي**. ترجمة الصبوة، محمد نجيب وكمال، مصطفى محمد والدق، محمد، الكويت، دار الفكر الحديث.
- سويف، مصطفي، (1981) **الأسس النفسية للإبداع في الشعر خاصة**، دار المعارف، القاهرة، مصر.
- السيد، عبد الحليم محمود، وآخرون (1997): **علم النفس العام**، ط3، دار غريب للنشر والتوزيع، القاهرة.
- السيد، عزيزة (1995) **التفكير الناقد**، دار المعرفة، الإسكندرية، مصر.
- السيد، فؤاد البهي، (1975) **الأسس النفسية للنمو من الطفولة إلى الشيخوخة**، دار الفكر العربي، القاهرة.

- السيد، محمود أحمد، (1997) **في طرائق تـدريس اللغـة العربيـة**، ط3، منشورات جامعة دمشق، سورية.
- سيد، هويدا محمود.(2005) **فاعلية استخدام نظرية ريجلوث التوسـيعية لتدريس الهندسة في تنمية التفكير الاستدلالي وبقاء أثر التعلم لدى طلبـة المرحلة الإعدادية**. رسالة ماجستير غير منشورة مصر. جامعة أسيوط.
- السيوطي, عبد الرحمن جلال(2003)، **المزهر في علوم اللغة وأنواعهـا**، اليونسكو.
- السيوطي، عبد الرحمن جلال الدين (1998). **المزهر فـي علـوم اللغـة وأنواعها**، ج2، بيروت: دار الفكر.
- لشخصي، عبد العزيز (1997): **اضطرابات النطق والكلام** , ط1 , مطابع شركة الصفحات الذهبية المحدودة, الرياض.
- شرقاوي،صالح (1998) **تقنـين مقيـاس هـاريس للقـدرة المعرفيـة الاستقرائية على الطلبة الأردنيين من سن 13 إلـى 15 سـنة**. رسـالة ماجستير غير منشورة. اربد: جامعة اليرموك.
- شعيب، علي (**1991**) **الاستقراء من خلال الفهم اللفظي لـدى الأطفـال العاديين والمعوقين**.علم النفس، مجلد 5، عدد 18، ص70-89.
- صالح، أحمد محمد (1991) **مراحل بياجيـة للنمـو العقلـي وعلاقتهـا بالأصالة لدى طلاب الصف الثالث الثانوي "في أبو ظبي** " مجلة دراسـات تربوية مجلد: 6عدد: 32 أبو ظبي, الإمارات.
- صبري،عبد الحميد (2001) **أثر استخدام استراتيجية التدريس المباشـر لمهارات التفكير في تعليم طلبة الصف الأول الإعدادي لهذه المهـارات، وفى تحصيلهم واتجاهاتهم نحو مادة الجغرافيا**، ماجستير غير منشـورة، كلية البنات، جامعة عين شمس، ص39.

- صيني، صالح (1989). **القياس النحوي في كتاب سيبويه**، رسالة ماجستير، غير منشورة، الجامعة الأردنية: عمان الأردن.
- طافش، محمود (2004). **تعليم التفكير: مفهومه، وأساليبه، ومهاراته**، دار جهينة للنشر والتوزيع، عمان – الأردن.
- الطحان، طاهرة أحمد (2003)، **مهارات الاستعداد للقراءة في الطفولة المبكرة**، الطبعة الأولى، دار الفكر، عمان، الأردن.
- طعيمة، رشدي أحمد (1998). **الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية. إعدادها وتطويرها وتقويمها**. القاهرة: دار الفكر العربي.
- طلافحة، حامد عبدالله (1995) **اثر استخدام الطريقة التاريخية والتقليدية في تنمية مهارات التفكير الاستدلالي لدي طلبة الصف العاشر في الأردن.** رسالة ماجستير غير منشورة. اربد: جامعة اليرموك.
- الطيطي، محمد طه (2007). **تنمية قدرات التفكير الإبداعي**، ط3، دار المسيرة للنشر، عمان– الأردن.
- عبد الحميد، شاكر(1995)**علم نفس الإبداع**، دار غريب, القاهرة, مصر.
- عبد الرحمن، سعد وأحمد، فائقة علي(2002) **الاستعداد لتعلم الكتابة: تنميته وقياسه في مرحلة رياض الأطفال**، الطبعة الأولى، مكتبة الفلاح، القاهرة.
- عبد الوهاب،فاطمة محمد(2005): **فعالية استخدام بعض استراتيجيات ما وراء لمعرفة في تحصيل الفيزياء وتنمية التفكير التأملي والاتجاه نحو استخدامها لدى طلاب الثاني الثانوي الأزهري**، مجلة التربية العلمية، كلية التربية، ع4، م8.
- عبده، داود (1984).**نحو تعلم اللغة العربية وظيفيا**، الكويت، مؤسسة دار العلوم.

- عبيدات، ذوقان وأبو السميد، سهيلة (2005). **الدماغ والتعلم والتفكير**، دار ديبو للنشر والتوزيع، عمان- الأردن.
- العتيبي، خالد بن تاهس (2001) **فاعلية برنامج مقترح لتنمية مهارات التفكير الاستدلالي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الرياض**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، الرياض، السعودية.
- العجمي، مفرح محمد عسيري(1433هـ): **أثر استخدام نموذج التعلم البنائي في تدريس الرياضيات على تنمية التحصيل والتفكير الاستدلالي لدى طلبة الصف الأول المتوسط**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض- السعودية
- عريان، سمير عطية (2003)، **فاعلية استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحصيل الفلسفة لدى طلاب الصف الأول الثانوي وأثر ذلك على اتجاههم نحو التفكير التأملي الفلسفي، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة**، كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد العشرون.
- عصر، حسني عبد الباري(2005). **تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية**. الإسكندرية: مركز الإسكندرية للكتاب.
- عصر، حسني عبد الباري (2001). **التفكير: (مهاراته، و استراتيجيات تدريسه)**، مركز الإسكندرية للكتاب، الإسكندرية
- عصر، حسني عبد الباري (1999). **قضايا في تعليم اللغة العربية وتدريسها**. الإسكندرية: المكتب العربي الحديث.
- عصر، حسني عبد الباري (1997). **الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية**. الإسكندرية: المكتب العربي الحديث.
- عطية، نوال (1995) **علم النفس اللغوي** , ط3, المكتبة الأكاديمية, القاهرة.

- عفانة، اللولو (2002): **مستوى مهـــــارات التفكير التأملي في مشكلات التدريب الميداني لدى طلبة كلية التربيـــة بالجامعـــة الإســـلامية -كليـــة** التربية- غزة -فلسطين.
- عقل، راسم(1999). **القياس النحوي عند أبي علي الفارسي وابن جنـــي**، رسالة ماجستير، غير منشورة، جامعة آل البيت: المفرق، الأردن.
- العليمات، حمود محمد(2007) **أثر استراتيجية دائرة الأسئلة فـــي تنميـــة الاستيعاب القرائي والتفكير الاستدلالي لدى طلبة المرحلة الأساسية فـــي الأردن**. رسالة دكتوراه، غير منشورة، جامعة عمان العربيـــة للدراســـات العليا، عمان، الأردن.
- غباين، عمر(2011). **تطبيقات مبتكرة في تعلـــيم التفكيـــر**، دار جلـــيس الزمان، عمان – الأردن.
- فرج، طريف شوقي (2001). **المهارات الاجتماعية من منظور معرفـــي**، دراسة غير منشورة، الرياض، جامعة الملك سعود.
- فضل الله، محمد رجب (2003). **عمليات الكتابة الوظيفيـــة وتطبيقاتهـــا: تعليمها وتقويمها**. القاهرة:عالم الكتب.
- فياض، علي حسين(2006)، **نظرية النحو التوليدي التحـــويلي واكتســـاب اللغة**، كلية الزهراء للبنات، سلطنة عمان.
- فيجوتسكي، ل.س (1986). **التفكير واللغة**. ترجمـــة طلعـــت منصـــور. القاهرة: مكتبة الإنجو المصرية.
- قطامي، نايفة (2005). **تعليم التفكير للأطفال**، ط2، دار الفكر، عمـــان – الأردن.
- قطامي، نايفة (2004). **مهارات التـــدريس الفعـــال**. عمـــان: دار الفكـــر للطباعة والنشر والتوزيع.

- قطامي، يوسف(2000) **نمو الطفل المعرفي واللغوي**، ط2، الأهلية للنشر، عمان –الأردن.
- قطامي، يوسف وقطامي، نايفة (2000). **سيكولوجية التعلم الصفي**، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمّان.
- قطامي، يوسف(1990) **تفكير الأطفال تطوره وطرق تعليمه**، ط 1، الأهلية للنشر والتوزيع، ص 624-630.
- قوقام، الكلي (1994) **المحتوى التربوي والتفكير الاستدلالي، مادة الفلسفة في الأقسام النهاية الأدبية**، رسالة غير منشورة، جامعة الجزائر- لجزائر.
- كرم الدين، ليلى (1993): **اللغة عند الطفل**، مكتبة أولاد عثمان، القاهرة.
- كشكو، حمدان جميل كمال (2005):**اثر برنامج تقني مقترح في ضوء الإعجاز العلمي بالقرآن علي تنمية التفكير التأملي**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية–مصر.
- كفافي، علاء الدين (1997): **علم النفس الارتقائي، سيكولوجية الطفولة والمراهقة**، مؤسسة الأصالة، القاهرة.
- كيرزويل، أديث (1985): **عصر البنيوية من ليفي شتراوس إلى فوكو**، ترجمة، جابر عصفور، سلسلة شهرية تصدر عن دار آفاق عربية للصحافة والنشر، بغداد.
- لاكوف، جورج وجونسون، مارك(1996) **الاستعارات التي نحيا بها**، ترجمة: عبد المجيد جحفة، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء.
- مارزانو (2004). **أبعاد التفكير: أطار عمل للمنهج وطرق التدريس**، ط2، ترجمة يعقوب حسين شنوان، ومحمد صالح خطاب، دار النشر الفرقان، عمان– الأردن.

- المانع، عزيزة (1996). **تنمية قدرات التفكير عند الطلبة. رسالة الخليج العربي**، السنة السابعة عشرة، عدد 59. ص ص25-26.
- مجاور، محمد صلاح الدين (2000). **تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية. أسسه وتطبيقاته التربوية**. القاهرة: دار الفكر العربي.
- محمود، سيد محمود(2001). **أثر استخدام المناقشة بواسطة الكمبيوتر وتعلم المعلومات العامة على التفكير الاستدلالي لدى الطلبة أعضاء جمعيات العلوم في المدارس الثانوية بسوهاج**. مجلة كلية التربية- جامعة أسيوط، المجلد20، 170-233.
- مدكور، على أحمد (2007). **طرائق تدريس اللغة العربية**. عمان: دار المسيرة.
- مدكور، علي (1993) **منهج التربية أساسياته ومكوّناته**، الدار الفنية، القاهرة.
- مراد، سعيد(1990). **منهج تكاملي مقترح في تدريس اللغة العربية للصف السادس**، رسالة ماجستير، غير منشورة، جامعة اليرموك، أربد – الأردن.
- مركز تنمية الإمكانات البشرية (1997) **قراءات في مهارات التفكير وتعليم التفكير الناقد، والتفكير الإبداعي**، تعريب: فيصل يونس، دار النهضة العربية، القاهرة.
- المصاروه، سامي سلامة (2008). **دلالات الصدق والثبات لاختبار التفكير الاستدلالي لطلبة المرحلة الثانوية في دولة الإمارات العربية المتحدة**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.
- معبد، علي كمال (1999) **فاعلية استخدام نموذج ميرل وتينسون فى اكتساب طلاب الصف الثاني الإعدادي لبعض المفاهيم السياسية بمقرر**

الدراسات الاجتماعية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أسيوط، مصر.

- المعتوق، أحمد (1996): **الحصيلة اللغوية – أهميتها – مصادرها – وسائل تنميتها**، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، عالم المعرفة، الكويت.
- معوض، خليل (1983): **سيكولوجية النمو، الطفولة والمراهقة**، ط2، دار الفكر الجامعي، الإسكندرية.
- المفتي، محمد أمين (1974). **تنمية التفكير الاستدلالي" دراسة مقارنة بين الرياضيات الحديثة والرياضيات التقليدية للصف الأول من المرحلة الثانوية**" رسالة ماجستير غير منشورة، عين شمس: كلية التربية.
- المفلح، عبد الله (1429هـ)، **دورة تنمية مهارات التفكير**، وكالة كليات البنات، الرياض.
- مقدادي، محمد فخري (1997). **المنحى التكاملي في تعليم اللغة العربية، المؤتمر التربوي بين الأصالة والمعاصرة**، كلية التربية، جامعة اليرموك، أربد –الأردن.
- المليجي، حلمي (1972) **علم النفس المعاصر**، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان.
- منصور، طلعت والشرقاوي، أنور وعز الدين، عادل وأبو عوف، فاروق (1989) **أسس علم النفس العام**، كلية التربية جامعة عين شمس، مكتبة الأنجلو المصرية، مصر.
- منصور، عبد الحميد(1971). **القدرات الاستدلالية" دراسة تحليلية عاملية**، رسالة دكتوراه غير، منشورة، جامعة عين شمس، القاهرة.
- منصور، علي(2001) **التعلم ونظرياته. مديرية الكتب والمطبوعات الجامعية**، منشورات جامعة تشرين، اللاذقية، سورية.

- موسى، فاروق عبد الفتاح (1981):**علم النفس التربـــــــوي**، دار الثقافة للطباعة والنشر، القاهرة.
- مهران، محمد (1990) **المدخل إلى المنطق الصوري**، دار قباء للطباعـــة والنشر، القاهرة، مصر.
- نافع، سعيد عبده (1992). **أثر استخدام استراتيجية الـتعلم للـتمكن فـي تدريس التاريخ في تنمية التفكير الاستدلالي لدى طلبة الصف السابع مـن التعليم الأساسي.**" بحث مقدم في المؤتمر العلمي الرابع للجمعية المصـــرية للمناهج وطرق التدريس: نحو تعلم أساسي أفضل، القاهرة (3-6) أغسطس 1995.
- النجار، لطيفة إبراهيم (2004) "**آليات التصنيف اللغـوي بين علم اللغـة المعرفي والنحو العربي**" مقال منشور في مجلة جامعـة الملك سعود،م17.
- النحاس محمد (2001): **مدى فاعلية برنامج إرشادي لمسـاعدة أمهـات الأطفال ضعاف السمع على تنمية اللغة لدى الأطفال في مرحلة مـا قبـل المدرسة**، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- نشواتي، عبد المجيد (2003) **علم النفس التربـوي**، ط 4، دار الفرقـان، عمّان.
- نصر، حمدان (1997). **مستوى أداء طلبة الصـف الأول الثـانوي فـي مهارات الاستماع في ضوء المؤشرات السلوكية ذات العلاقة**، مجلة كليـة التربية، مجلد (13)، عدد (4)، ج2، أسيوط مصر.
- وفائي، محمد (2001) **علم النفس التربوي "نظـرة معاصـرة"**، الطبعـة الثانية، منشورات الجامعة الإسلامية، غزة.
- هجمان، روي، سي (1409هـ) **اللغة والحياة والطبيعـة البشـرية**، داود السيد، الكويت.

- الهاشمي، عابد توفيق(2006) **طرائق تـدريس مهـارات اللغــة العربيــة وآدابها للمراحل الدراسية**، مؤسسة الرسالة: بيروت.
- الهاشمي، عبد الرحمن والعزاوي، فائزة (2005) **تدريس مهارة الاستماع من منظور واقعي**، عمن: دار المناهج.
- الهاشمي، عبد الرحمن عبد علي (1994). **دراسة مقارنة لأثــر أســاليب التصحيح في الأداء التعبيري لطالبات المرحلة الإعدادية**. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة بغداد: العراق.
- الهويمل، عمر عبدالرزاق(2006). **تطوير برنـامج تعليمي للنحو العربــي في ضوء المعايير المعاصرة للمنهاج واختبار أثره في تنميــة المفــاهيم النحوية ومهارات التفكير الاستدلالي لــدى طلبـــة الجامعــات الأردنيـــة**. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراســات العليــا: عمان الأردن.
- الياسين، موسى محمد (1985) **بناء اختبار الاستدلال العلمي واســتخراج دلالات صدقه وثباته**. رسالة ماجستير، غير منشورة، اربد:جامعة اليرموك.
- يونس، فتحي علي والناقة، محمود كامل (1977). **أساسيات تعليم اللغــة العربية والتربية الدينية**، دار الثقافة للطباعة والنشر، القاهرة.

ثانيا: المراجع والقراءات بالانجليزية:

- Audi, R (1990).**Pratical Reasoning**. New York. Rouhedge, Chapman & Hall, Inc.
- Bitner, C & Betty. L, Logical and Critical thinking Abilities of sixth trough twelfth Grade student and formal reasoning Modes ar Oredicators of Critical thinking Abilities and Academic Achievement, **Journal of Research in Seines Teaching.**25, 4, 1988, PP.143-150
- Clark, H. H. & Clark,E.V" **Psychology and Language**". (1977). An introduction to Psycholinguistics. New York. Harcourt Brace Javanovich,Inc.
- Dewey; J. (1933). **Thinking and Reflective Experience,** edited from: --Dewey; J. (1933). **How We Think, in Pollard**; A. (2002). Readings for Reflective Teaching, Continuum, London, New York.
- Dozier,J.L(1985):**Relational Between Objective Measures** of logical Reasoning Abilities and Science Achievement of Student in Nonpublic. Journl High.
- Dimant, R & Bearison, D (1991):**Development of formal Reasoning** During.
- Eavns, J, ST. B (1983): **Selective Processes in reasoning**, In Evans (ed) Thinking and Reasoning, Roultcdge & kegan Pala. London.
- Eavns. J St. B (1984):Heuristic and analytic Processes in reasoning. **British Journal of Psychology** vol. 75 ,PP.451-468.
- Egan, D. et al (1982):Differncesein mental representations spontaneously adopted for reasoning. **Journal Memory & cognition**. (10), 4, PP.297-307.
- Goodman, D & Goodman, P (1991): **Teaching Reasoning skills in School and homes**; A Gamebook of Methods Springfield ,Illinois C Thomas Pub.
- Hetherington, E.M.& Parke,R.D."**Child Psychology**" (1979). A contemporary Viewpoint , London , Mc Graw Hill , 2 nd. ed.
- Hunt, Cognitive Science: Definition, Status and **Questions,Annual Reviewed Psychology**, 40, 1989 ,PP; 603-629.

- Jacqes Lacan. " Feminine sexuality" (1985) , **Edited by Juliet Mitchell and Jacqueline Rose**, Translated by Jacqueline ROSE Norton and Company , New York, London Pantheon Books, New York.
- Johnson- Larid,(1999) Deductive Reasoning, **Journal Annual Reviews Psychology**, Vol: 50, No (1), PP.109-135.
- Johnson, D.M (1997): **The Effect of a Training Program on the Analogical Reasoning Abilities** of Elementary School-Aged Children, Unpublished Doctoral Dissertation. Howard University.
- Johnson-Larid, J.P(1999):Deductive Reasoning.**Journal Annual Reviews Psychology**. Vol. 50 No (1) PP.109-135.
- Klaczynski, P. A (1997):Bias in Adolescent' Eveready Reasoning and Its Relationship with Intellectual Ability, Personal theories and self-serving Motivation, **Development Psychology**, (33), 2,PP.273-283.
- Klauer, K. J (1996) Teaching Inductive Reasoning: Some Theory and three Experimental Studies. **Journal Learning Instructional**, 6, 1, PP.37- 57.
- Klauer, K. J., Willmes, K., & Phye, G. D. (2002). Inducing inductive
- reasoning: Does it transfer to fluid intelligence?.**Contemporary**
- **Educational Psychology**, 27(1), 1-25
- Kotby, M.N (1980). **Diagnosis and Management** of the Communicatively Handicapped Child. Ain Shammed. Jul.31.
- Kral, E.A (1997): Scientific Reasoning and Achievement in a **High School English Course, Keptical Inquirer**. 21 ,3, PP.34-39.
- Kuplan, M. F (1983):**Effect Training on Reasoning in Moral Choice. Paper Presented at the Annual Meeting of the Midwestern Psychological Association** (29th, Chicago, IL, May).
- Lahey, M. (1990). **Who Shall be Called Language Development**, Macmillan Publishing Company. New York.
- Lawson, & Beraler,(1984) cultural diversity and difference in formal Reasoning ability, **Journal of Research in Science Teaching**, 21,7, PP.735-743

- Lehman, D. R & Nisbett, R. E (1990):A longitudinal study of effects of
- Undergraduate tearing on Reasoning. **Developmental Psychology**.6. 6, PP.952
- Miller, G, A.& Mc Neill,D.(1975). "**Psycholinguistics**", in G, Lindzey (ed) Hand Book of Social Psychology, New Delhi, American Publishing Co, PVT.Vol 3,2 nd (ed).
- Mussen, P. H.Conger ,. J. J , Kogan ,J.& Huston, A. C. (1980). Child **Development and Personality**.Cambridge. Harper & Row.4 th Ed
- Nisbett, R. E, et al (1987):**Teaching Reasoning skills.** Science, 238, PP.625-631.
- Nummedal, S. G (1987) **Developing reasoning skills in College Students**, in. D.E. Berges at al (ed) Application of cognitive Psychology. Hillsdale. N. J. Lea.
- Pifkin. & Gerrgakakson (1996):**Science Reasoning ability of commuity college students**. Office of Educational Research and Improvement. Washington, Dc.
- Pollard; A. (2002). **Readings for Reflective Teaching**, Continuum, London, New York.
- Punkle, G (1981):**Good Thinking: an Introduction to logic** (2ed). New York. Cbs college Publishing.
- Rips. L, J (1990)**: Reasoning. Annual Reviews Psychology**, 4, PP.321-353.
- Roberg, J,J & craven, P.H(1983):Deductive Reasoning and its relationship toreading comprehension. **Journal School Science and Mathematics** (83), 1,-PP.69-76.
- Ross,E(1997): **The Social Studies Curriculum** "Purposes, Problems and possibilities" State University, New York, P 183,186.
- Savag, G(1992): **Effective Teaching in Elementary Social Studies** (2-DE)Macmillan Publishing Company ., New York, P.170.
- Schon; D. (1983). **Reflection-In-Action, Edited from:** Schön; D. (1983). The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action, London: Temple Smith, 56-68 in Pollard; A. (2002). Readings for Reflective Teaching, Continuum, London, New York.

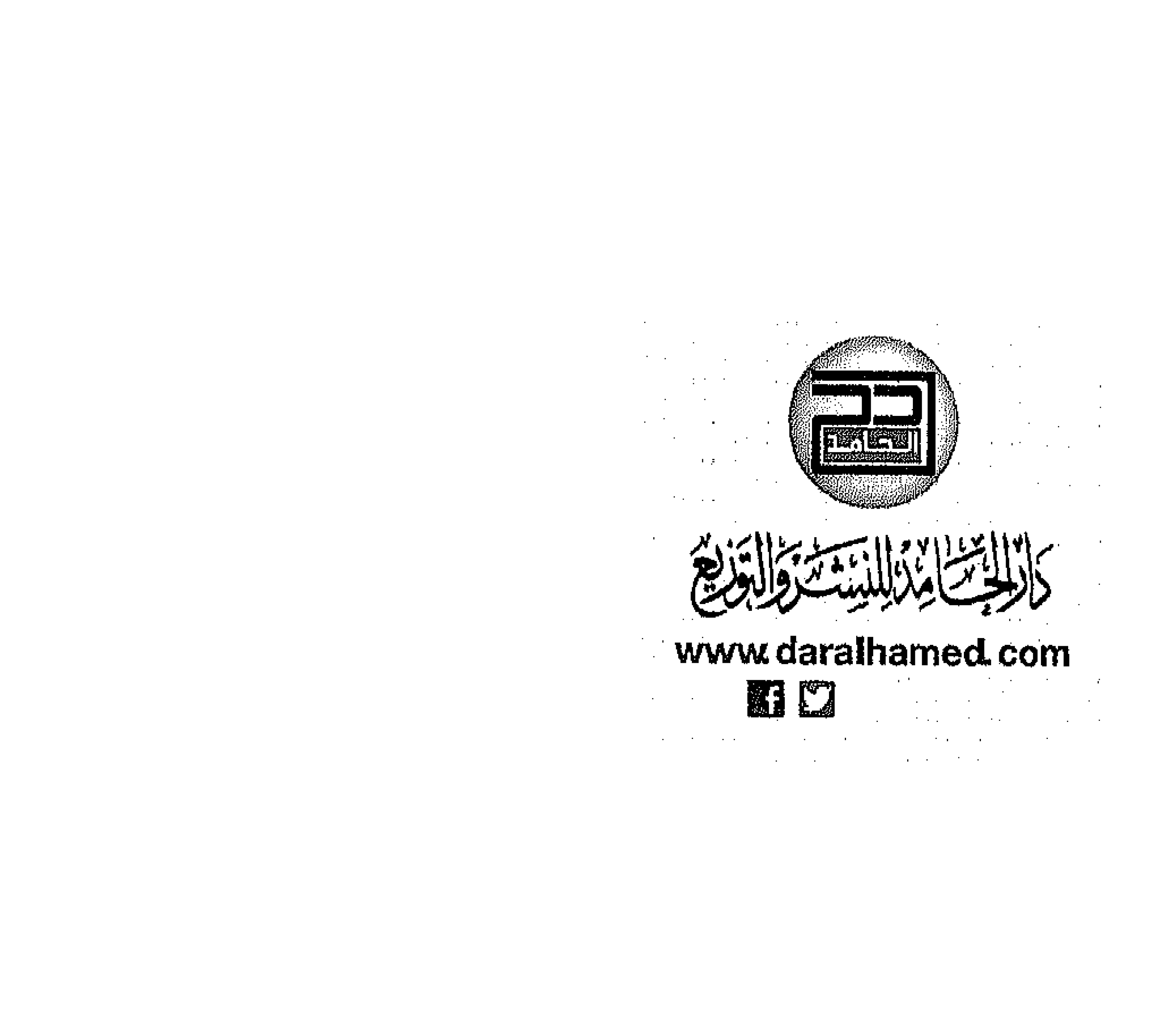
- Scriven, M (1974): **Reasoning**, New York: McGraw-Hill Book Company.
- Seely` (1995) **Speaking and Listening**: Instructional Philsophy and Teaching Suggestions, www_sasked_gov_sk_ca-docs-mla-speak.htm.
- Skinner, B: 1957, **Verbal behavior**: New York; Appleton-Century Grofts
- Slobin , D, I "**Psycholinguistics**" , London , (1971) , Scoot Foresman and Comp. Glenview , Illinois.
- Tomic, W (1995) **Training Inductive Reasoning and Problem Solving Cogtemporary Educational Psychology**, (20) ,PP.483-490.
- Tomic, W & Klauer, K.J (1996) on the effects of training Inductive reasoning: Howfar does it transfer and how long do the: Effects persist? European ,**Journal of Psychology of Education**. (2) ,3, PP.283-299.

ثالثا: المواقع الالكترونية

- http://www.drmosad.com/index85.htm
- http://www.drmosad.com/index91.htm
- http://www.aoua.com/vb/archive/index.php/t-13118.html
- http://www.almualem.net/maga/maf501.html
- http://www.almualem.net/maga/maf7009.html
- http://ar.wikibooks.org/wiki/%D8%A3%D8%B3
- http://ww.riyadhedu.gov.sa/alan/fntok/shli/2.do
- http://taha432.jeeran.com/tahmimat.htm
- http://www.moe.gov.ae/cdc/culture/idioms/idioms.htm
- http://www.alaql1.jeeran.com/mm.htm
- http://www.moe.gov.om/tosd/meet5/8.doc
- http://www.riyadhedu.gov.sa/alan/fntok/7.htm
- http://www.ishraf.gotevot.edu.sa/reading/ttech.htm

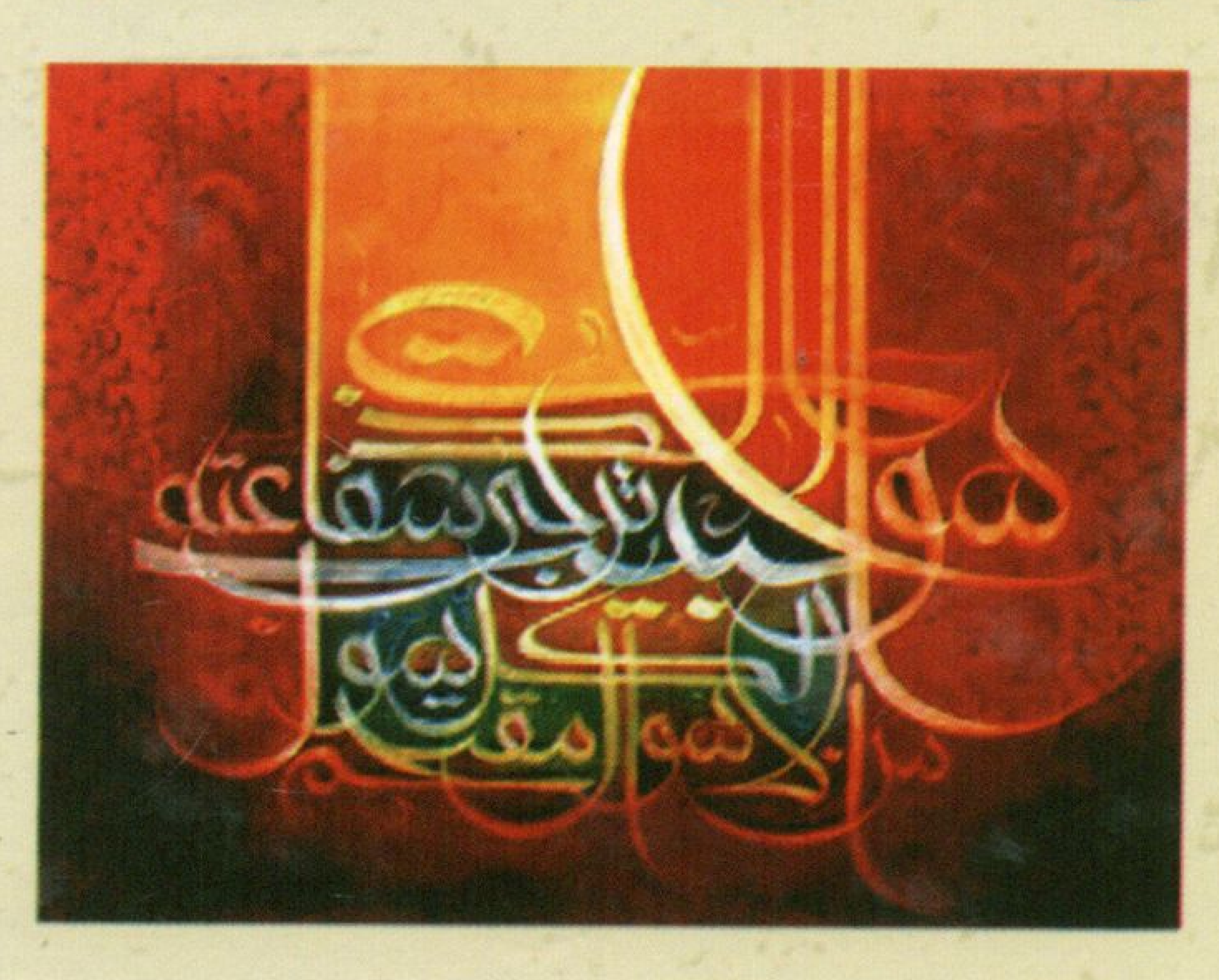

تم بحمد الله


دار الحامد للنشر والتوزيع
www.daralhamed.com


دار الحامد للنشر والتوزيع
www.daralhamed.com

الدكتور أكرم صالح محمود خوالده

اللغة
والتفكير الاستدلالي









المملكة الأردنية الهاشمية - عمان
ص.ب: 366 عمان 11941 الأردن
هاتف: 5231081 6 962+ فاكس: 5235594 6 962+
email: daralhamed@yahoo.com
www.daralhamed.com
daralhamed

